



**T.C.**

**HİTİT ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL  
GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ  
TÜRKÇE UYARLAMASI ve GEÇERLİK-GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Eren ŞAHİN**

**Çorum - 2022**



**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ  
ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ TÜRKÇE UYARLAMASI  
ve GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**Eren ŞAHİN**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Beden Eğitim ve Spor Anabilim Dalı**

**Yüksek Lisans Tezi**

**TEZ DANIŐMANI**

**Doç. Dr. Rabia Hürrem ÖZDURAK SINGİN**

**Çorum 2022**

Eren ŞAHİN tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması” adlı tez çalışması 26/01/2022 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Şeyda DEMİR (Jüri Başkanı) .....

Doç. Dr. Rabia Hürrem ÖZDURAK SINGİN (Danışman) .....

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Ertan TABUK .....

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../..... tarih ve ..... sayılı kararı ile Eren ŞAHİN'in Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans derecesi alması onanmıştır.

Prof. Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

## TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan ederim.

Eren ŞAHİN

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARA  
YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ TÜRKÇE UYARLAMASI ve GEÇERLİK-GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI**

Eren ŞAHİN

ORCID: 0000-0003-1701-9712

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi

Ocak 2022

**ÖZET**

Bu araştırmada, özel gereksinimli bireylere beden eğitimi ve spor (BES) uygulamaları sunan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Branşlarında Engelli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlilik analizlerinin yapılmasını amaçlanmıştır. Ölçek zihinsel yetersizlik (ZY), bedensel yetersizlik (BY) ve görme yetersizliği (GY) alt ölçekleri olmak üzere üç farklı alt ölçekten oluşmaktadır. Genel tarama modelinde yürütülen bu araştırmaya Türkiye'nin farklı illerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan BES öğretmenleri ile üniversitelerin BES öğretmenliği/eğitimi bölümünün 4.sınıflarında okuyan öğretmen adayları olmak üzere toplamda 352 katılımcı dahil olmuştur. Verilerin analizinde SPSS 26, Jamovi ve SPSS AMOS 22 paket programlarından yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerlik analizleri; dil geçerliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi [AFA], doğrulayıcı faktör analizi [DFA]) ve güvenirlilik analizleri; cronbach alfa katsayısı, iki yarı güvenirlilik ve test-tekrar test ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği örneklemin eşit sayıda katılımcıdan oluşan rastgele seçilmiş iki gruba ayrılarak, ilk gruba AFA, ikinci gruba DFA uygulanması ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular, dil ve kapsam geçerliği sağlanmış, AFA sonucunda her alt ölçeği tek faktörden oluşan ve alt ölçeklerin tamamında toplam varyansın yeteri düzeyde açıklandığı (ZY alt ölçeğinde %65,66, BY alt ölçeğinde %67,70 ve GY alt ölçeğinde %68,16) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği-Türkçe Versiyonu'nu (BESÖY-TR) ortaya koymuştur. DFA'dan elde

edilen bulgular ise BESÖY-TR alt ölçeklerinin tek faktörlü yapılarını doğrulamıştır. DFA uyum indeksleri incelendiğinde BESÖY-TR'nin alt ölçeklerinin iyi ya da kabul edilebilir uyum gösterdiği saptanmıştır. BESÖY-TR'nin güvenilirlik analizi bulgularında pilot güvenilirlik sonuçları ZY alt ölçeği için 0.95, BY alt ölçeği için 0.95 ve GY alt ölçeği için 0.96 cronbach alfa katsayısına sahip olduğu, test-tekrar test güvenilirliği sonuçlarının ise ilk uygulama ve sonraki uygulama arasında ZY alt ölçeği için 0.95, BY alt ölçeği için 0.87 ve GY alt ölçeği için 0.84 değerinde korelasyona sahip olduğu saptanmıştır. BESÖY-TR'nin cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise ZY, BY ve GY alt ölçekleri için değerlerin sırasıyla 0.92, 0.93 ve 0.91 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca test-tekrar test yöntemindeki uygulamalar arasındaki zaman faktörü ve eş değer ölçek güvenilirliğindeki benzer ölçek olmaması sorunu sebebiyle iki yarı güvenilirlik analizi spearman-brown iç tutarlılık kat sayısı ile incelenmiş ve ZY alt ölçeği için 0.92, BY alt ölçeği için 0.93, GY alt ölçeği için ise 0.91 spearman-brown iç tutarlılık kat sayısı belirlenmiştir. BESÖY-TR'den elde edilen puanların katılımcıların farklı özelliklerinden etkilenip etkilenmediğini belirlemek için normal dağılım sağlandığından bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA (*Post hoc testleri*; Tukey ve Tamhane's T2) analizi yapılmıştır. Katılımcıların BESÖY-TR tüm alt ölçek puanlarının bölüm, yaş, özel gereksinimli bireylerle profesyonel deneyim durumları, uyarlanmış BES ya da benzer ders alma durumlarına göre farklılaştığı ancak cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyim durumu yalnızca ZY alt ölçeğini, bedensel yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyim durumu ZY ve GY alt ölçeğini ve görme yetersizliği olan bireylerle deneyim durumu ise tüm alt ölçekleri etkilemiştir. Sonuç olarak, BESÖY-TR'nin BES öğretmenleri ile öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterliklerini belirlemede oldukça geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kavramlar:** Beden eğitimi ve spor öğretmeni, öz-yeterlik, özel gereksinimli çocuk, zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik, görme yetersizliği

**Bilim Kodu:** 130107

**THE TURKISH ADAPTATION AND VALIDITY-RELIABILITY STUDY OF SELF-EFFICACY  
SCALE FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION MAJORS TOWARDS  
CHILDREN WITH DISABILITIES**

Eren ŞAHİN

ORCID: 0000-0003-1701-9712

HITIT UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL

Master of Science Thesis

January 2022

**ABSTRACT**

In this study, it was aimed to adapt the Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors Towards Children with Disabilities, which was developed to determine the self-efficacy of teachers who provide physical education and sports (PES) practices to individuals with special needs, into Turkish and to conduct validity-reliability analyses. The scale consists of three different subscales, namely intellectual disability (ID), physical disability (PD), and visual impairment (VI) subscales. A total of 352 participants, including PES teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in different provinces of Turkey, and pre-service PES teachers studying in the 4th grades of the universities' PES Teaching Department that are the source of PES teachers, were included in this study, which was carried out in the general screening model. SPSS 26, Jamovi, and SPSS AMOS 22 package programs were used in the analysis of the data. Validity analyses of the scale; language validity, content validity, construct validity (explanatory factor analysis [EFA], confirmatory factor analysis [CFA]), and reliability analyses; Cronbach's alpha coefficient was performed with split-half reliability coefficient and test-retest. The construct validity of the scale was examined by dividing the sample into two randomly selected groups consisting of an equal number of participants and applying EFA to the first group and CFA to the second group. The findings showed that language and content validity were ensured and, as a result of the EFA, each subscale consisted of a single factor, and the total variance was explained adequately in all of the subscales (65.66% in the ID subscale, 67.70% in the PD subscale, and 68.16% in the VI



subscale). The findings obtained from the CFA analysis confirmed the single-factor structures of the SE-PETE-D-TR (Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors Towards Children with Disabilities-Turkish Version) subscales. When the confirmatory factor analysis fit indices were examined, it was determined that the subscales of SE-PETE-D-TR showed good or acceptable fit. In the reliability analysis findings of SE-PETE-D-TR, the pilot reliability results were found to have a Cronbach's alpha coefficient of 0.95 for the ID subscale, 0.95 for the PD subscale, and 0.96 for the VI subscale. Test-retest reliability results were found to have a correlation of 0.95 for the ID subscale, 0.87 for the PD subscale, and 0.84 for the VI subscale between the first test and the next test. When the Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the SE-PETE-D-TR were examined, it was determined that the values for the ID, PD, and VI subscales were 0.92, 0.93, and 0.91, respectively. In addition, due to the time factor between applications in the test-retest method and the lack of a similar scale in equivalent scale reliability, split-half reliability coefficient analysis were performed. The Spearman-brown internal consistency coefficient was examined, and the spearman-brown internal consistency coefficient was determined as 0.92 for the ID subscale, 0.93 for the PD subscale, and 0.91 for the VI subscale. Independent sample t-test and one-way ANOVA (Post hoc tests; Tukey and Tamhane's T2) analysis were performed to determine whether the scores obtained from SE-PETE-D-TR were affected by the different characteristics of the participants. Participants' SE-PETE-D-TR subscale scores differed according to department, age, professional experience with individuals with special needs, adapted PES or taking similar courses. It was found that there was no difference according to the gender variable. Personal experience with individuals with intellectual disabilities affected only the ID subscale, personal experience with individuals with physical disabilities affected the ID and VI subscales, and personal experience with individuals with visual impairment affected all subscales. As a result, it was determined that SE-PETE-D-TR is a very valid and reliable measurement tool in determining the self-efficacy of PES teachers and pre-service teachers for children with special needs.

**Key Terms:** Physical education and sports teacher, self-efficacy, children with special need, intellectual disability, physical disability, visual impairment

**Science Code:** 130107

## TEŞEKKÜR

Sınırsız bilgi ve birikimi, tecrübesi ve yol göstericiliğini her zaman hissettiğim ve bir bilim insanında olması gereken etik anlayışının yoluma ışık olacağı inancıyla Doç. Dr. R. Hürrem ÖZDURAK SINGİN'a,

Çalışmaya büyük bir gönüllülük ile katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve adaylarına, Çocukluğumdan bu yana bilimin, sanatın, edebiyatın, sporun ne denli önemli olduğunu gösteren ve her zaman güvenini hissettiğim, hissetmeye devam ettiğim merhum babam Erol ŞAHİN başta olmak üzere aileme teşekkürlerimi sunarım.

Eren ŞAHİN

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xiv
GİRİŞ .....	1

### 1. BÖLÜM

#### GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı .....	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırma Hipotezleri.....	6
1.4. Varsayımlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri .....	7
1.7. Araştırmadan Dışlanma Kriterleri .....	7
1.8. Tanımlar.....	8
1.8.1. Beden eğitimi ve spor öğretmeni .....	8
1.8.2. Özel gereksinimli çocuk .....	8
1.8.3. Öz-yeterlik .....	8
1.8.4. Geçerlik .....	8
1.8.5. Güvenirlik.....	8

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

	Sayfa
2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	9
2.2. Öz-Yeterlik .....	10
2.2.1. Öz-yeterliğin başlıca kaynakları.....	12
2.2.2. Öz-yeterliğin altında yatan süreçler.....	13
2.3. Öğretmen Öz-Yeterliği .....	15
2.4. Beden Eğitimi ve Spor .....	18
2.4.1. Amaçları.....	19
2.4.2. Önemi.....	19
2.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Öz-Yeterlik.....	19
2.6. Özel Gereksinimli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Spor .....	21
2.7. İlgili Araştırmalar .....	26
2.7.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar .....	26
2.7.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar .....	29

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	33
3.2. Evren ve Örneklem .....	33
3.3. Veri Toplama Araçları .....	34
3.4. Verilerin Toplanması .....	35
3.5. Verilerin Analizi .....	36

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

4.1. Katılımcılara İlişkin Betimsel Bulgular .....	38
4.2. BESÖY-TR'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular .....	43

	<b>Sayfa</b>
4.2.1. Ölçeğin Türkçe dil geçerliğine ilişkin bulgular.....	43
4.2.2. Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin bulgular.....	43
4.2.3. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular .....	44
4.3. BESÖY-TR'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular .....	50
4.3.1. Pilot çalışma güvenirligi.....	50
4.3.2. Test-tekrar test güvenirligi.....	50
4.3.3. İç tutarlılık katsayısı .....	51
4.3.4. İki yarı güvenirlilik.....	51
4.4. Katılımcıların BESÖY-TR Puanlarına İlişkin Bulgular .....	51
<b>5. BÖLÜM</b>	
<b>TARTIŞMA</b>	
5.1. Tartışma.....	58
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>64</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>66</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>79</b>
<b>EK-1.....</b>	<b>80</b>
<b>EK-2.....</b>	<b>81</b>
<b>EK-3.....</b>	<b>82</b>
<b>EK-4.....</b>	<b>90</b>
<b>EK-5.....</b>	<b>91</b>
<b>EK-6.....</b>	<b>95</b>
<b>EK-7.....</b>	<b>96</b>

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 2.1.</b> Öz-yeterlik türlerine ilişkin tanımlar ve örnekler .....	<b>15</b>
<b>Tablo 2.2.</b> Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi ve spor eğitimlerine ilişkin bilgiler.....	<b>23</b>
<b>Tablo 3.1.</b> BESÖY-TR uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları.....	<b>37</b>
<b>Tablo 4.1.</b> Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler.....	<b>38</b>
<b>Tablo 4.2.</b> Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler .....	<b>40</b>
<b>Tablo 4.3.</b> Ölçek maddelerinin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri .....	<b>42</b>
<b>Tablo 4.4.</b> BESÖY-TR’nin kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşleri ve KGİ değerleri.....	<b>44</b>
<b>Tablo 4.5.</b> BESÖY-TR’ye yönelik AFA sonuçları .....	<b>46</b>
<b>Tablo 4.6.</b> BESÖY-TR’ye yönelik DFA uyum indeksleri.....	<b>48</b>
<b>Tablo 4.7.</b> BESÖY-TR pilot çalışma madde toplam korelasyon güvenilirliği.....	<b>50</b>
<b>Tablo 4.8.</b> BESÖY-TR’nin test-tekrar test güvenilirliği.....	<b>50</b>
<b>Tablo 4.9.</b> BESÖY-TR’nin iki yarı güvenilirliği.....	<b>51</b>
<b>Tablo 4.10.</b> BESÖY-TR puanları ile katılımcıların çalışma durumları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	<b>52</b>
<b>Tablo 4.11.</b> BESÖY-TR puanları ile katılımcıların cinsiyetleri arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	<b>52</b>
<b>Tablo 4.12.</b> BESÖY-TR puanları ile BES öğretmenlerinin üniversite bölümleri arasında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları .....	<b>53</b>
<b>Tablo 4.13.</b> BESÖY-TR puanları ile katılımcıların yaşları arasında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları .....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.14.</b> BESÖY-TR puanları ile katılımcıların özel gereksinimli bireylerle kişisel deneyimleri arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları .....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.15.</b> BESÖY-TR puanları ile katılımcıların özel gereksinimli bireylerle profesyonel deneyimleri arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları .....	<b>56</b>
<b>Tablo 4.16.</b> BESÖY-TR puanları ile katılımcıların uyarlanmış beden eğitimi ve spor ya da benzer ders alma durumları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları .....	<b>57</b>

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 2.1. Sosyal öğrenme kuramı ve temel ilkeleri .....	9
Şekil 2.2. Sosyal öğrenme kuramında insan işlevselliklerine dair etkileşim döngüsü.....	10
Şekil 2.3. Öz-yeterlik inançlarının başlıca kaynakları.....	12
Şekil 2.4. Öğretmen yeterlik inançları döngüsü.....	17
Şekil 3.1. Google formlar ekran görüntüsü.....	35
Şekil 4.1. Katılımcıların buldukları şehirlere göre dağılımı.....	39
Şekil 4.2. Alt ölçeklere ilişkin yamaç grafiği .....	47
Şekil 4.3. BESÖY-TR birinci düzey tek faktörlü DFA sonuçları.....	49

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Simgeler

%	Yüzde
$\bar{x}$	Ortalama
$f$	Frekans
$\rho$	Spearman-Brown iç tutarlılık kat sayısı.
$p$	Anlamlılık
SS	Standart sapma
$\Lambda$	Egienvalue (Öz değer)
$\chi^2$	Ki-kare değeri
$\chi^2 / sd$	Ki-karenin serbestlik derecesine oranı
$r$	Korelasyon

### Kısaltmalar

AGFI	Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi
BES	Beden Eğitimi ve Spor
BKT	Barlett Küresellik Testi
BY	Bedensel Yetersizlik
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
CMIN/Df	Ki-Karenin Serbestlik Derecesine Oranı
GFI	Uyum İyiliği İndeksi
GY	Görme Yetersizliği
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NFI	Normalleştirilmiş Uyum İndeksi
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
RMR	Hata kareler ortalamasının karekökü



RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SE-PETE-D	Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Branşlarında Engelli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği)
BESÖY-TR	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği-Türkçe Sürümü
TLI	Turker-Lewis İndeksi
YÖK	Yükseköğretim Kurumu
ZY	Zihinsel Yetersizlik



## GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylere yönelik beden eğitimi ve spor (BES) uygulamalarının olumlu etkileri birçok çalışmada gösterilmekte ve bu çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Özellikle de özel gereksinimli bireylere sunulan BES çalışmalarında, BES öğretmenlerinin yeri ve önemi göz ardı edilemez bir gerçektir. Sunulan eğitimlerin etkili olmasında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, öğretmenlerin ihtiyacı olan alanlarda desteklenmesinin ve özel gereksinimli bireylerin daha kaliteli BES uygulamalarından yararlanması temelini oluşturacaktır.

Bandura (1977), öz-yeterliği “kişinin gelecekteki durumları yönetmek için gerekli olan ve ihtiyaç duyduğu davranış biçimlerini planlayarak gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı” olarak ifade etmektedir. Öz-yeterlik inancı bireyin kendini nasıl güdüleyeceğini belirleyip, düşüncelerini ve davranışlarını planlamasını sağlar. Bireyin bir görev ya da etkinlik için ne kadar çaba sarf edeceği öz-yeterlik inancına bağlıdır (Bandura, 1989a). Schunk (1982) öz-yeterliği yüksek olan bireylerin güç bir süreç ile karşılaştıklarında bu güçlüğü aşmak amacıyla çok çaba sarf edeceklerini, öz-yeterlik inancı düşük olan bireylerin ise daha az çaba sarf edeceklerini ileri sürmüştür.

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki hedeflerine ulaşmak için gerekli olan durumları planlamak, uyarlamak ve uygulamak için kendi yeteneklerine olan inançlarıdır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Diğer bir ifadeyle, öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin, öğrencisinin performansını geliştirebilme derecesine olan inancıdır (Guskey, 1987). Öğretmenlerin, mesleklerinin gereği olan yeterlikleri kazanmaları, iyi bir eğitim almış olmalarının yanında, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançtan kaynaklanır (Yılmaz vd., 2004). Bireyin bir görev ya da zorluğa yaklaşım biçimi, öz-yeterlik inancına bağlı olabilmektedir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olanlar, daha düşük öz-yeterlik inancına sahip olanlara göre belirli bir görevi denemeye ya da bu görev sırasında çıkacak güçlüklerle baş etmeye (örneğin, özel gereksinimli bir öğrenciyi derse dahil etmek için gerekli düzenlemeleri yapmak) daha yatkındır. Bu teoriye göre, benzer yeteneklere sahip bireyler farklı öz-yeterlik düzeyleri nedeniyle farklı performans gösterebilmektedir. Ayrıca yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler, düşük öz-yeterlik düzeyine sahip olanlardan daha güçlü kontrol algılarına sahiptirler. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler zor görevlere karşı istekli yaklaşırlar ve bunları kaçınılması gereken engeller olarak değil, üstesinden gelmesi gereken zorluklar olarak algırlarlar (Bandura, 1993; Bandura, 2001; Williams ve Williams, 2010). Öğretmenlerin öz-yeterliği üzerine yapılan araştırmalar, yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olanların, önemli zorluk ya da engeller karşısında (örneğin, davranış problemleri vb.) farklı çözüm yolları arayacağını göstermektedir. Öz-yeterlik inançları farklı öğretmenlerin seçecekleri öğretim yöntemlerinin de farklı olması muhtemeldir. Schriver ve Czerniak (1999) öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan yaklaşımları tercih etme, öğretmek için daha fazla çaba gösterme ve araştırmacı bir öğretim gerçekleştirme eğilimi gösterdiklerini, öz-yeterlik inançları düşük olan öğretmenlerin ise direkt yazılı bilgiyi okuma

ve bunu sözel olarak aktarma gibi öğretmeni merkeze alan yaklaşımları tercih ettiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla öz-yeterliğin öğretmenlerin niyetleri ve davranışları üzerindeki önemi göz önüne alındığında, öğretmenlerin öz-yeterliğini anlamının öğrencilerin eğitim performansları için temel öneme sahip olduğu görülmektedir (Hutzler ve Barak, 2017).

Podell ve Soodak (1993), öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin yeteneklerine olan güvenlerinin yüksek olduğunu ve sınıflarında güçlük yaşayan öğrencilerle olumlu çalışmalar gerçekleştirmeye daha istekli olduklarını ileri sürmektedir. Diğer yandan öz-yeterlik inançları düşük olan öğretmenlerde ise bu gibi durumlarla baş etmek için istek ve girişimlerin daha az olduğu belirtilmektedir. Bir başka deyişle, öz-yeterlik inancının yüksek olması gösterilen çaba, sabır ve dayanıklılığın da yüksek olması anlamına gelmektedir (Pajares, 1996). Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerde daha belirgin şekilde ortaya çıkmakta, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin düşük inanca sahip olan öğretmenlere göre daha büyük özveri gösterdikleri gözlemlenmektedir. Düşük öz-yeterlik inancı olan öğretmenlerin öğrenmede güçlük yaşayan öğrencileri ayrıştırılmış ortamlara yönlendirdiği, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim alma olasılığını sınırlandırdığı görülürken, yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerini ayrıştırılmış eğitim ortamlarına yönlendirmede daha çekimser oldukları, öğrencileri ayrıştırmaktan kaçındıkları ve onlara daha fazla zaman ayırıp çaba ve özveri gösterdikleri bilinmektedir (Meijer ve Foster, 1988).

Özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek ya da düşük olmasının öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden kaynaklandığı ve büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Karahana ve Uyanık-Balat, 2011). Özel gereksinimli bireylerin gelişimlerinin küçük ve yavaş adımlarla gerçekleşmesi, öğretmen öz-yeterliği üzerindeki önemi artırmaktadır. Zira öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerde beklentilerini öğrencinin seviyesinin üstünde tutabilmekte ve sınıflarına dahil etmede isteksiz olabilmektedir. Tüm bunlar özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin cesaretlerini azaltabilmekte ve başarısızlık hissine kapılmalarına neden olabilmektedir. Bunların birer sonucu olarak da bu öğretmenlerde stres ve endişe ile hayal kırıklığı, benlik saygısında azalma ve tükenmişlik hissi görülebilmektedir (Miller ve McDaniel, 1989).

Türkiye’de özel gereksinimli öğrenciler, özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim sınıfı, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ve evde eğitim gibi kendilerine en uygun ortamda eğitim hizmetlerinden yararlanırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaları esastır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). En az kısıtlayıcı ortam, bireyin akranlarıyla birlikte üst düzeyde beraber olduğu akademik açıdan da en başarılı olduğu ortamdır. Buna göre en az kısıtlayıcı ortam kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının olduğu ortamdır (MEB, 2018a). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanan özel gereksinimli öğrenciler, diğer eğitim ortamlarına göre çok daha az kısıtlayıcı ortamda eğitim almış olurlar. Bu eğitim ortamında sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve branş

öğretmenlerinden ders almaktadırlar. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitim uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018a) özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine en uygun eğitim ortamlarında her tür ve kademedede tipik gelişen akranlarıyla etkileşim içerisinde olmalarını ve eğitimsel amaçları en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerini sağlamayı amaçlayıp destek eğitim olanaklarından da yararlanarak verilen eğitim olarak ifade edilmektedir. Özellikle de akranları ile en çok etkileşime girdikleri eğitim ortamları olan kaynaştırma/bütünleştirme yolu ile eğitim uygulamalarından yararlanan öğrenci sayısı son 10 yılın istatistikleri incelendiğinde 3,5 kat artış göstermektedir (MEB, 2021a, 2021b).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğrencilerin en çok katılım gösterdiği derslerden biri beden eğitimi ve spor (BES) dersidir. Özellikle son yıllarda özel gereksinimli bireylerin BES, fiziksel aktivite ve egzersiz uygulamalarına katılımı ile yaşam kalitelerinin arttığı (İlhan vd., 2013), benlik kavramının geliştiği (Filazoğlu-Çokluk vd., 2015), öz bakım becerilerinin geliştiği (İlhan vd., 2015), ruhsal uyumun geliştiği (Güvendi ve İlhan, 2017), iletişim becerilerinin geliştiği (Yarımkaya vd., 2017), stres ile başa çıkabilme becerisinin arttığı (Kırımoğlu vd., 2016), fiziksel uygunluğun arttığı (Yılmaz vd., 2017), öğrencilerin yalnızlıktan kurtulduğu (Yılmaz, Kırımoğlu ve Soyer, 2018) ve sosyal ilişkilerinin geliştiği (Yılmaz ve Soyer, 2018) saptanmıştır. Bu çalışmalar, özel gereksinimli bireylerin BES ortamlarında birçok farklı parametrede olumlu etkiler sağladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin hayatlarında anlamlı bir fark yaratmak için tüm derslerde olduğu gibi BES dersinde de onların gereksinimlerine uygun uyarlama ve düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir. Beden eğitimi, spor ve fiziksel aktivite, özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşama katılmalarında ortaya çıkan güçlükleri azaltmak (Derer, 2018; Gökgöz, 2019), gereksinim türlerine özgü sınırlılıklarını azaltmak (Yanardağ, 2007; Yılmaz vd., 2011) ve akademik başarıyı arttırmaya da yardımcı olmak adına önemli bir araçtır. Bu nedenle BES öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz-yeterlik inançlarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatürde BES öğretmenlerinin tutumları ve öz-yeterlikleri, başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması için en önemli değişkenlerden biri olarak görülmektedir (Jovanovic vd., 2014). Bu nedenle BES öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Branşlarında Engelli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin (Block vd., 2013) Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasını amaçlayan bu araştırma, genel bilgiler, kavramsal ve kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır.

Genel bilgiler bölümünde, araştırmanın amacı, önemi, hipotezleri, varsayımlar, sınırlılıklar, katılımcıların araştırmaya dahil edilme ile dışlanma kriterleri ve tanımlar; kavramsal ve kuramsal bilgiler bölümünde, sosyal öğrenme kuramı, öz-yeterlik ve kaynakları ile süreçleri,

öğretmen öz-yeterliği, BES, BES öğretmenlerinin öz-yeterliği, özel gereksinimli bireylerde BES ile alanyazında yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar yer almaktadır. Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırmanın modeli açıklanmış ve araştırmanın evren ve örnekleme belirtilmiştir. Veri toplama amacıyla kullanılan araç detaylıca açıklanmış ve veri toplama süreci ile verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bulgular bölümünde, araştırmanın hipotezleri test edilmiş ve istatistiksel sonuçlar açıklanmıştır. Tartışma bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazın ışığında tartışılmıştır. Sonuç ve öneriler bölümünde ise araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş, gelecekte yapılması planlanan araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler yer almaktadır.



## 1. BÖLÜM

### GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, hipotezler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Araştırmanın Amacı

Alanyazından hareketle, bu araştırma Block vd. (2013) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Branşlarında Engelli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, BES öğretmenleri ile adaylarında geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

#### 1.2. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar, başarılı bir sosyal uyum ve eğitim-rehabilitasyon süreçlerinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir (Asch, 1984; Wertlieb, 1985; Wright, 1983). Olumsuz tutumlar özel gereksinimin türüne göre değişkenlik göstermektedir (Asch, 1984; Miller vd., 1981; Westbrook vd., 1993). Olumsuz tutumların olumluya dönüşmesinde önemli araçlardan biri öz-yeterlik inançlarının artırılmasıdır. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli bireyler ve onların eğitimlerine yönelik öz-yeterlik inançları arttıkça tutumların da olumlu yönde geliştiği belirtilmektedir (Meijer ve Foster, 1988; Soodak vd., 1998; Hutzler vd., 2005; Malinen vd. 2012; Savolainen vd., 2012). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde öğretmen öz-yeterliğinin belirlenmesi, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların geliştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

Bu çalışma kapsamında, BES öğretmenleri ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Türkiye’de BES öğretmenliğine, üniversitelerin spor bilimleri fakültesi, BES yüksekokulları, spor bilimleri ve teknolojisi yüksekokulları ve sağlık bilimleri fakültelerinin spor bilimleri bölümü kaynaklık etmektedir. BES Eğitimi/Öğretmenliği mezunu dışındaki tüm bölümlerden mezun adayların öğretmenlik yapabilmeleri için Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından esasları belirlenmiş pedagojik formasyon eğitimini alması gerekmektedir (YÖK, 2021a). BES lisans programı müfredatı incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yalnızca bir veya iki dönem ders aldıkları, bu derslerin isimlerinin de “Engelliler için BES, Dezavantajlı Bireylerde Spor ya da Egzersiz, Uyarlanmış Beden Eğitimi”, “Uyarlanmış BES”, “Uyarlanmış Fiziksel Aktivite”, “Özel Eğitim”, “Özel Eğitim ve Kaynaştırma”, “Özel Eğitimde Fiziksel Eğitim ve Spor” olarak tanımlandığı görülmektedir (YÖK, 2018).

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanacak BES ile ilgili eğitim süreçleri, özel bir uzmanlık gerektirdiğinden son yıllarda “Engellilerde Egzersiz ve Spor”, “Engellilerde BES” gibi bölümlerin Türkiye’deki üniversitelerin spor bilimleri fakültesi veya beden eğitimi ve spor yüksekokullarında açıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylere yüksek düzeyde yarar sağlayan BES’de öğretmen öz-yeterlik inançları da oldukça önemlidir. Öyle ki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğrencilerinin akademik, sosyal, fiziksel, zihinsel ve duygusal süreçlerini olumlu ya da olumsuz etkileyeceği için ele alınması gereken önemli bir konudur (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Türkiye’de geliştirilmiş ya da uyarlanmış birçok ölçek yalnızca genel öğretmenlik yeterliğine ya da alana özgü akademik yeterliğe odaklanmakta, ancak özel gereksinimli bireylerde BES uygulamaları sunan öğretmenlerin öz-yeterliğini belirleyecek bir ölçek bulunmamaktadır. Bu araştırma sonucunda Türkiye’de özel gereksinimli bireyler için yapılacak BES çalışmalarında eğitimcilerin öz-yeterliklerini duruma özgü belirleyebilen bir ölçek Türkçe’ye uyarlanarak alanda büyük bir eksiklik giderilmiş olacak, Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara yönelik hazırlanan beden eğitimi, spor ve fiziksel aktivite programlarında görev alan eğitimcilerin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlikleri belirlenebilecektir.

### **1.3. Araştırma Hipotezleri**

#### **Araştırmanın Birinci Hipotezi:**

**H<sub>1</sub>:** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-yeterliğini ölçmede BESÖY-TR geçerlidir.

**H<sub>0</sub>:** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-yeterliğini ölçmede BESÖY-TR geçerli değildir.

#### **Araştırmanın İkinci Hipotezi:**

**H<sub>1</sub>:** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-yeterliğini ölçmede BESÖY-TR güveniliridir.

**H<sub>0</sub>:** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-yeterliğini ölçmede BESÖY-TR güvenilir değildir.

#### **Araştırmanın Üçüncü Hipotezi:**

**H<sub>1</sub>:** BESÖY-TR’den elde edilen puanlar ile katılımcıların mezun oldukları bölümler, yaşları, cinsiyetleri, özel gereksinimli bireylerle kişisel ve profesyonel deneyim durumları ve uyarlanmış beden eğitimi ve spor ya da benzer ders alma durumları ile arasında anlamlı farklılık vardır.

**H<sub>0</sub>:** BESÖY-TR’den elde edilen puanlar ile katılımcıların mezun oldukları bölümler, yaşları, cinsiyetleri, özel gereksinimli bireylerle kişisel ve profesyonel deneyim

durumları ve uyarlanmış beden eğitimi ve spor ya da benzer ders alma durumları ile arasında anlamlı farklılık yoktur.

#### **1.4. Varsayımlar**

- Araştırmanın evren ve örnekleme Türkiye’de görev yapan BES öğretmenlerini temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Katılımcıların ölçekte yer alan soru ve maddelere objektif ve içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
- Katılımcıların kişisel ilgi ve merakları doğrultusunda “Özel Eğitim” alanı ile ilgili araştırma yapmadıkları ve daha önce özel eğitime ilişkin detaylı bir eğitim almadıkları varsayılmıştır.
- Katılımcıların ruh ve beden sağlığının yerinde olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- Araştırmada elde edilen veriler BESÖY-TR’nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- BESÖY-TR, zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği alt ölçeklerinden oluşmakta ve yalnızca bu yetersizlik gruplarına yönelik öz-yeterliği ölçmektedir.

#### **1.6. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri**

- Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okullarda görev yapan BES öğretmenleri,
- Üniversitelerin BES öğretmenliği/eğitimi bölümünde öğrenim gören 4.sınıf düzeyindeki öğrenciler,
- Katılım için gönüllü olan katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir.

#### **1.7. Araştırmadan Dışlanma Kriterleri**

- Katılımcıların bedensel veya görme yetersizliğinin olması,
- Katılımcılardan BES 4.sınıf düzeyinde olan ancak eğitim alanında alınması zorunlu teorik veya uygulamalı alan derslerinden başarısız olması ya da dersi tamamlamamış olması
- Katılımcıların ölçekte yer alan madde ya da soruları eksik bırakması durumları katılımcıların araştırmadan dışlanması gerektiren kriterler olarak belirlenmiştir.



## **1.8. Tanımlar**

Araştırmada yer alan kavramlara ilişkin tanımlar izleyen başlıklarda yer almaktadır.

### **1.8.1. Beden eğitimi ve spor öğretmeni**

BES öğretmeni, bireyin fiziksel aktivitelere katılarak davranışlarında istendik ve amaçlarına uygun olarak öğrencilerinde bedensel, zihinsel, duyuşal ve sosyal değişme meydana getirme sürecine katkı sağlayan öğretmendir (Tamer ve Pulur, 2001).

### **1.8.2. Özel gereksinimli çocuk**

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim ihtiyacı olan birey olarak "bireysel ve gelişimsel özellikleri bakımından eğitim yeterliliklerinin akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2018a). Çakıroğlu (2018) ise özel gereksinimli çocukları "duyuşal, duyuşsal veya öğrenmede güçlükleri nedeniyle ek olarak desteklenmesi gereken çocuklar" olarak tanımlamıştır.

### **1.8.3. Öz-yeterlik**

Öz-yeterlik, bireyin yeterliği hakkındaki kişisel yargıları veya bir hedefi, görevi yerine getirme yeteneğine olan güven olarak tanımlanır (Bandura, 1986).

### **1.8.4. Geçerlik**

Geçerlik, bir ölçek, anket veya testin ölçmek istediği özellikleri ölçebilmesi ile ilgilidir. Bu anlamda, bir ölçek, anket veya test, ölçmek istediği özellikleri doğru ve diğer özellikleri ile karıştırmadan ölçebiliyorsa bu ölçek, anket veya test geçerlidir (Alpar, 2020)

### **1.8.5. Güvenirlilik**

Güvenirlilik, ölçüm sürecinde ölçüm işlemlerinin tekrarlanması halinde benzer sonuçların elde edilmesi, tekrarlardaki tutarlılık ve bir özelliğin bağımsız ölçümlerinin arasında bulunan kararlılıktır (Alpar, 2020).

## 2. BÖLÜM

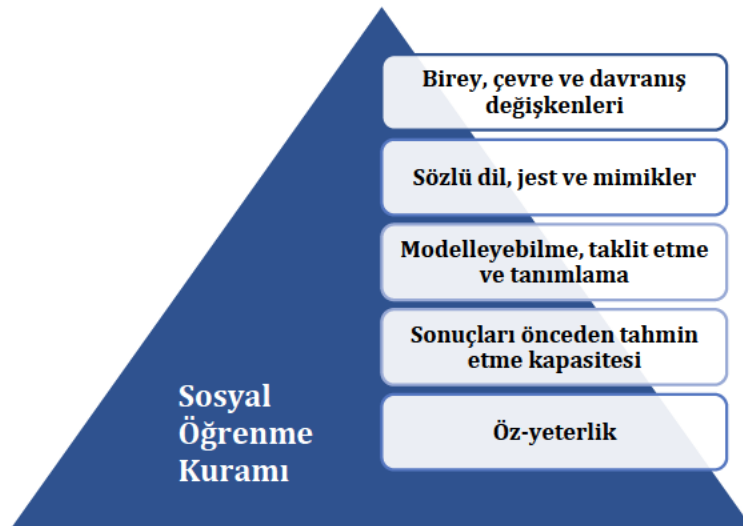
### KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öz-yeterlik inancının dayandığı sosyal öğrenme kuramı, öz-yeterliğin kaynakları ve altında yatan süreçler, öğretmen öz-yeterliği, beden eğitimi ve spor kavramı ve öğretmenlerinin öz-yeterliği ve özel gereksinimli bireylerde beden eğitimi ve spor uygulamalarına ilişkin kavramsal ve kuramsal bilgiler yer almaktadır.

#### 2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

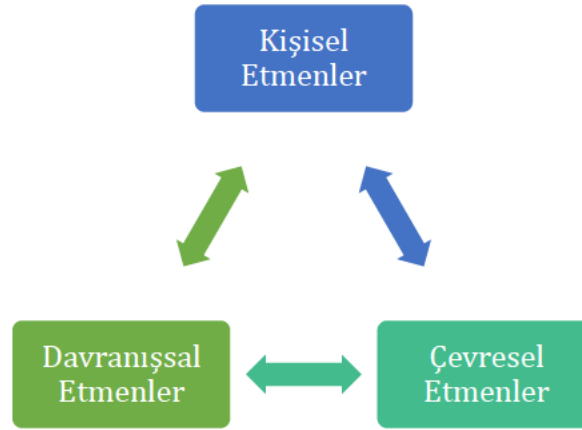
Sosyal öğrenme kuramı, çok katı kuralları ve bazı temel yapıtaşları olan davranışçı yaklaşımların, insanların davranışlarını tam olarak açıklayamadıklarını savunan bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramını savunan araştırmacılar, bireylerin davranışlarını, öğrenmelerini katı kurallara dayanarak incelemektense bireylerin nasıl öğrendiklerini incelemiştir (Bayrakçı, 2007). Albert Bandura'nın yaptığı sayısız çalışma ile gelişen ve günümüzde halen eğitim, psikoloji gibi sosyal bilimler alanında büyük ölçüde kabul gören sosyal öğrenme kuramı (Bahar, 2019), öğrenmenin bireyler tarafından gerçekleştirilen sosyal çevredeki gözlemler ve modellemelere dayandığını yani öğrenmenin sosyal olduğunu savunmaktadır (Gökalp, 2009).

Bandura (1977), her şeyin doğrudan öğrenilmesine gerek olmadığını, bireylerin kendi deneyimleri ile başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek, sözlü ikna yoluyla ve duygusal-fizyolojik durumlarının etkisi ile de öğrenebileceğini belirtmiştir. Bandura ve Kupers'e (1964) göre sosyal öğrenme kuramı bazı temel ilkelere dayanmaktadır (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Sosyal öğrenme kuramı ve temeli ilkeleri (Bandura ve Kupers, 1964)

Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramına göre, insanların işlevsellikleri kişisel, davranışsal ve çevresel etmenler arasındaki dinamik bir etkileşimden kaynaklanır (Şekil 2.2). Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin kendi inisiyatifleri sonucu olarak gerçekleştirdikleri eylemler ve bu eylemlerin sonuçlarını büyük ölçüde belirleyebildikleri insan edimi (human agency), yani insanların seçim yapma ve bu seçimleri yaşam içerisinde uygulama kapasitesi, görüşüne dayanmaktadır. Bireyler, insan olmanın ne olduğunu tanımlayabildikleri belirli yeteneklerle donatılmıştır. Bunların başında, sembolize etme, öngörülebilir alternatif planlamalar yapma, dolaylı deneyim yoluyla öğrenme, kendini düzenleme ve kendini yansıtma yetenekleri vardır. Bununla birlikte, Bandura (1986) için, en belirgin olan insan yeteneği, kendini yansıtma yeteneğidir. Kendini yansıtma yoluyla, insanlar deneyimlerini anlamlandırıp biliş ve inançlarını keşfederek öz değerlendirme yapmakta, düşünce ve davranışlarını buna göre değiştirmektedir (Bandura, 1986; Schunk ve Pajares, 2009). İnsan edimi, güçlenme kavramını veya hedefe yönelik eylemlerle güç kazanma sürecini yansıtır ve öz-yeterlik de daha fazla güçlenmenin ayrılmaz bir aracıdır (Cattaneo ve Chapman, 2010).



**Şekil 2.2.** Sosyal öğrenme kuramında insan işlevselliklerine dair etkileşim döngüsü  
[Bandura'dan (1986) uyarlanmıştır.]

## 2.2. Öz-Yeterlik

Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin eylemlerinin temelindeki güdüsel yapı öz-yeterlik inançlarıdır. Öz-yeterlik inancının artması, çaba ve kararlılığı da arttırarak daha iyi performans gelişimi sağlar (Kurt, 2012). Öz-yeterlik, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının temel ilkelerinden biri olarak ortaya çıkmıştır (Arseven, 2016). Öz-yeterlik, insanların yaşam boyu gelişen bir özelliğidir. Birçok kuram, insanların farklı özelliklerini açıklamaya çalışmıştır. Sosyal öğrenme kuramı, davranışsal, bilişsel ve diğer kişisel özelliklerin yanında çevresel

etmenlerin de olduğu ve hepsinin birbirini çift yönlü olarak etkilediği üçlü karşılıklı determinizmi içeren bir nedensellik modelini desteklemektedir (Bandura, 1989b).

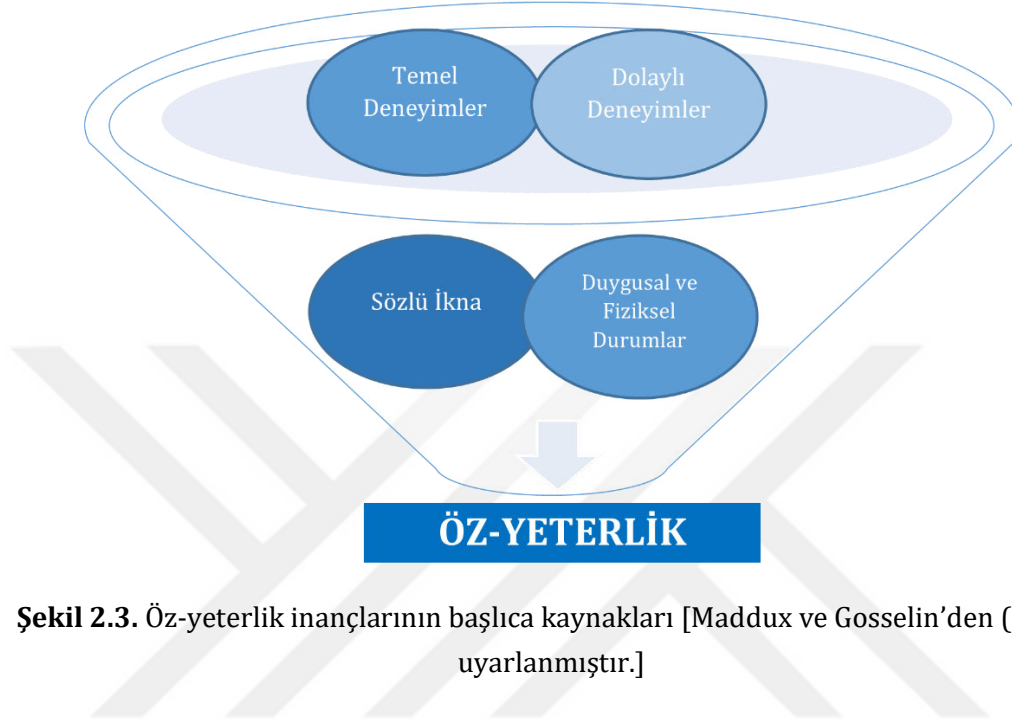
İnsanların hedeflerini gerçekleştirmek ve başarıya ulaşmak için hayatlarını etkileyen her şeyi kontrol ettikleri inancına sahip olmaları gerekir. Bu tür inanca sahip olan insanlar kuvvetli bir motivasyonla hareket edebilir ve davranışları daha etkili olur. Algılanan öz-yeterlik, bireyin kendi becerilerine, yeteneklerine ve bunları eylemlerinde etkili bir şekilde kullanacaklarına olan inancıdır (Bandura, 1994). Bir etkinlik için düşük öz-yeterliğe sahip kişilerin, yüksek öz-yeterliğe sahip kişilere göre bu etkinlikteki başarıyı kişisel yeteneklerden çok dış faktörlere bağlama olasılığı daha yüksektir (Bandura, 1992; Schunk, 1995). Daha düşük öz-yeterliğe sahip bireylerin başarısızlığı, çabalarının eksikliğinden çok yeteneklerindeki eksikliğe bağlamaları daha olasıdır. Ancak daha yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler başarısız olduklarında bunu çabalarının eksikliğine bağlamaktadırlar (Sherman ve Smith, 2002).

Öz-yeterliğin nasıl tanımlandığı ve ölçüldüğü konusunda daha net bir fikir edinmenin yolu, benlik, kimlik, yeterlik ve kontrol algılarıyla ilgilenen diğer kavramlardan nasıl farklı olduğunu anlamaktır (Maddux ve Gosselin, 2012). Öz-yeterlik inançları yetkinlik değildir. Yetkinlikler, insanların dünya hakkında bildikleri ve dünyada neyi nasıl yapacaklarına ilişkin bildikleridir. Bunlar bireyin yetenekli olduğu bilişsel yapıların ve davranışsal canlandırmalarının kalitesi ile uygun koşullar altında çeşitli davranışlar üretme yeteneklerini içerir (Mischel, 1973). Oysa, öz-yeterlik inançları, kişinin belirli alanlarda ve durumlarda yeterliklerini kullanma becerisine ilişkin inançlarıdır. Öz-yeterlik inançları sadece davranışlarla ilgili değildir. İnsanların ne yapacaklarına inandıklarıyla değil, belirli koşullar altında, özellikle zorlu ve değişen koşullar altında, yapabileceklerine olan inançlarıyla ilgilidir (Maddux ve Gosselin, 2012). Öz-yeterlik inançları, önceden belirlenmiş hedefe ulaşma niyeti değildir. Çünkü niyetler, insanların yapmaya ya da gerçekleştirmeye karar verdikleri şeyler yani yapabileceklerini söyledikleri değil, yapacaklarını söyledikleri şeylerdir (Bandura, 2006).

Öz-yeterlik, insanların kendi özellikleri ve hayatlarını etkileyen durumlarda kontrol sahibi olma yeteneklerine olan inançlarıyla ilişkilidir. Kişisel yeterliğe olan inançlar, yaşamdaki seçimleri, motivasyonel durumu, zorluklara karşı olan dirençliliği etkiler ve ayrıca kişiyi stres ve depresyona karşı dayanıklı kılar. Yeteneklerine olan güvenleri yüksek olan insanlar zor görevlerde karşılıklarına çıkan engellerde vazgeçmez ve engelleri ortadan kaldırmak için daha çok çaba sarf ederler. Yeteneklerine karşı şüphesi olan insanlar ise kişisel birer tehdit olarak belirledikleri gerçekleştirilmesi zor görevlerden kaçınırlar. Zor görevlerle karşılaştıklarında, nasıl başarılı olunacağına odaklanmaktansa, eksiklikleri ve bekledikleri engeller ile her türlü olumsuz sonuç üzerinde dururlar. Zorluklar karşısında çabalamazlar ve çabuk pes ederler. Başarısızlık veya aksiliklerin ardından öz-yeterliklerine yönelik inançlarını kazanmakta zorluk yaşarlar. Dolayısıyla stres yaşama ve depresif semptomlar gösterme eğilimleri oldukça yüksektir (Bandura, 1986; Bandura, 1991a, 1991b; Lent ve Hackett, 1987; Schunk, 1989; Wood ve Bandura, 1989a).

### 2.2.1. Öz-yeterliğin başlıca kaynakları

Öz-yeterlik inançları, dört kaynaktan gelen bilgilerin bütünleşmiş sonucudur (Şekil 2.3). Bunlar; temel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözlü (sosyal) ikna ile duygusal ve fizyolojik durumlar olmak üzere sınıflandırılmıştır (Maddux ve Gosselin, 2012).



**Şekil 2.3.** Öz-yeterlik inançlarının başlıca kaynakları [Maddux ve Gosselin'den (2012) uyarlanmıştır.]

Temel deneyimler, bireylerin kendi performanslarına ilişkin deneyimleri yani geçmiş deneyimleri, öz-yeterlik gelişiminin en güçlü kaynağı olarak ifade edilir (Bandura, 1997). Diğer bir deyişle, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli inanç, geçmişteki deneyimlere bağlıdır. Bireylerin geçmişte gerçekleştirdikleri eylemlerde başarılı veya başarısız olması olarak da ifade edilebilir (Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Geçmişte eylemlerle ilgili başarılı deneyimler öz-yeterlik inancını geliştirirken başarısız deneyimler öz-yeterlik inancını azaltır (Kurbanoglu, 2004).

Öz-yeterlik inançları aynı zamanda dolaylı deneyimlerden yani başkalarının davranışlarına ilişkin gözlemlerden ve bu davranışların sonuçlarından da etkilenir (Bandura, 1997). Bireyler bu gözlemleri sonrasında, gözlenen eylemle benzer durumlarla karşılaştıklarında, gözlenen davranışın sonuçları hakkında beklentiler oluştururlar. Bireylerin “model” olarak aldığı bu durumlarda çabaların yetersiz kalıp başarısızlıkla sonuçlanması, bireyin öz-yeterlik inancını düşürebilir. Bunun tam aksi durumunda, “model” alınan durumların başarı ile sonuçlanması, bireyde sanki kendi başarmış hissi yaşatabilir ve öz-yeterlik inancını artırır (Sahranç, 2008; Maddux ve Gosselin, 2012; Kaçar ve Beycioğlu, 2007; Ferrari, 1996). Dolaylı deneyimler, öz-yeterlik inancı üzerinde genellikle temel deneyimlerinden daha düşük etkiye sahiptir. Çünkü

bir görevi kendi başına gerçekleştirmek bir başkası gerçekleştirirken izlemekten daha etkilidir (Ferrari, 1996).

Öz-yeterlik inançları, başkalarının yetenekleri ve başarı olasılığı hakkındaki sözlü iknalarından da etkilenir. Öz-yeterlik inançlarının bir kaynağı olarak sözlü iknanın gücü, sözlü ikna ve tutum değişikliği üzerine onlarca yıllık araştırmaların önerdiği gibi ikna kaynağının uzmanlığı, güvenilirliği ve çekiciliği gibi faktörlerden etkilenir (Korkmaz, 2009; Petty ve Brinol, 2010). Sözlü ikna, öz-yeterlik inancı üzerinde temel deneyimlerinden ve dolaylı deneyimlerden daha düşük etkiye sahip bir değişim kaynağıdır.

Fizyolojik durumlar dikkat dağıtıcı veya bunaltıcı olmadığında, bireyler göreve katılabilirler. Örneğin, egzersiz ve atletik performans gibi güç ve dayanıklılık içeren aktivitelerde etkin olma, algılanan yorgunluk ve ağrı deneyimlerinden etkilenir (Bandura, 1997). En önemlisi, bir görev sırasındaki fizyolojik ve duyuşsal/duygusal uyarılmanın yorumlanması, öz-yeterlik ve performansa önemli bir katkıda bulunmaktadır.

## **2.2.2. Öz-yeterliğin altında yatan süreçler**

Bandura (1986), öz-yeterliğin altında yatan özelliklere ilişkin süreçleri, bilişsel, motivasyonel, duygusal süreçler ve seçim süreçleri olarak belirtmiştir.

### **2.2.2.1. Bilişsel Süreçler**

Öz-yeterlik inançları, kendini güdüleyen veya engelleyen düşünce kalıplarını etkilemektedir. Bu bilişsel süreçler çeşitli biçimlerde ortaya çıkar. Çoğu insan davranışı, belirlenen hedefleri somut hale getiren öngörüler aracılığıyla düzenlenir ve kişisel hedef belirleme ile yeteneklerin öz değerlendirmelerinden etkilenir. Algılanan öz-yeterlik inançları ne kadar güçlüyse, insanların kendileri için belirledikleri hedefler ve onlara bağlılıkları o kadar yüksek olmaktadır (Locke vd., 1984; Taylor vd., 1984).

Düşüncenin önemli bir işlevi, insanların olayların oluşumlarına dair tahminde bulunmalarını sağlamak ve günlük yaşamlarını etkileyen durumları kontrol etmek için gerekçeler yaratmaktır. Birçok etkinlik, rastgele ortamlardaki olaylar arasındaki koşula bağlı ilişkiler hakkında çıkarımda bulunmayı sağlayan bilgiler içerir. Bu çıkarımların anlaşılması, birçok belirsizlik içeren çok boyutlu bilgilerin bilişsel olarak işlenmesini gerektirmektedir (Bandura ve Wood, 1989). Çıkarımlara dayalı durumlar ortaya çıkarırken insanlar tahmine dayalı faktörler hakkında hipotezler oluşturmak, bunları önem sırasına koymak ve kararlarını sonuç bilgisine karşı test etmek ve hangi kavramları test ettiklerini ve ne kadar iyi test ettiklerini hatırlamak için bilişsel durumlarından yararlanmalıdır. Yargısal başarısızlıklar karşısında görev odaklı kalabilmek için güçlü bir yeterlik inancı gerekir. Yani problem çözme yeteneklerine güçlü bir şekilde inanan insanlar, karmaşık karar verme gerektiren anlarda,

düşüncelerinde oldukça kararlı kalırken, kendinden şüphe duyanlar düşüncelerinde kararsızdır (Wood ve Bandura, 1989b).

İnsanların kendi etkinliklerine ilişkin algıları, oluşturdukları ve tekrarladıkları ileriye dönük tahmini senaryoları etkiler. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olanlar, performans için olumlu örnekler sağlayan başarı senaryolarını görselleştirir, ancak kendilerini yetersiz olarak değerlendirenler, işlerin ters gideceği senaryolar üzerinde durarak performansı baltalayan başarısızlık durumlarını görselleştirmeye daha yatkındırlar. Bireylerin aktivitelerini ustaca yürütürken kendilerinin görselleştirdiği bilişsel senaryolar sonraki performansı arttırmaktadır (Bandura, 1986; Feltz ve Landers, 1983; Kazdin, 1978). Algılanan öz-yeterlik ve bilişsel senaryolar birbirini çift yönlü olarak etkiler. Yüksek öz-yeterlik inancı, etkili davranışların bilişsel yapılarını besler ve etkili eylem biçimlerinin tekrarlanmasını sağlar ve öz-yeterlik inançlarını güçlendirir (Bandura ve Adams, 1977; Kazdin, 1979).

#### 2.2.2.2. Motivasyonel Süreçler

İnsanların öz-yeterlik inançları, bir etkinlik için ne kadar çaba göstereceklerine ve çıkacak güçlükler karşısında ne kadar çaba harcayacaklarına ilişkin motivasyon düzeylerini belirlemektedir. Bireyin yeteneklerine olan inanç ne kadar güçlüyse, çabaları o kadar büyük ve kalıcıdır (Bandura, 1988a). Engeller karşısında yetenekleri hakkında kendinden şüphe duyanlar, çabalarını azaltır veya çözümlerini erken ve hızlı bir biçimde acele kararlarla sunarken, yeteneklerine yüksek düzeyde inançları olan insanlar bu engellerin üstesinden gelmek için daha çok çaba harcarlar. Dolayısıyla bireylerin kendi yeteneklerine olan güven ne kadar yüksekse motivasyonları da o kadar artmaktadır (Bandura, 1988a, 1988b; Cervone ve Peake, 1986; Jacobs vd., 1984).

#### 2.2.2.3. Duygusal Süreçler

İnsanların yeteneklerine olan inançları, engelleyici veya zorlayıcı durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarını ve motivasyon düzeylerini etkiler. Bu tür duygusal tepkiler, eylemi hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyebilir (Bandura, 1986).

Potansiyel engeller ve zorlayıcı etmenler üzerinde kontrol uygulayabileceklerine inancı olan insanlar, endişeli düşünceler içinde olmazlar ve dolayısıyla bu etmenlerden rahatsız olmazlar. Ancak potansiyel engeller ve zorlayıcı etmenleri yönetemeyeceğine inancı olan insanlar, yüksek düzeyde stres ve kaygı yaşarlar. Zorluklarla baş etmede kendi eksiklikleri üzerine odaklanmaya yatkın olmaktadır. Bu tür negatif düşünceler bireyin duygusal süreçlerini olumsuz etkileyerek düşük öz-yeterlik inancına neden olur (Bandura, 1988b; Lazarus ve Folkman, 1984; Middlekauff, 1978).

#### 2.2.2.4. Seçim Süreçleri

İnsanlar, çevre seçimlerini kendileri yaparak ve çevrelerini tasarlayarak yaşamları üzerinde bir miktar da olsa etkide bulunabilirler. İnsanlar, güçlükler karşısında çaba gösterme eğilimlerini aşan durumlardan kaçınmaya yatkın olmaktadır. Ancak zorlu faaliyetlere kolayca girişebilecekleri ve üstesinden gelebileceklerini düşündükleri sosyal ortamları seçmektedirler (Bandura, 1986; Snyder, 1986). Öz-yeterlik inancının sosyal-bilişsel faydalarının, yalnızca var olan yeteneğin teşvik edilmesinden (sözlü/sosyal ikna) kaynaklanmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü tüm bunların yanında bireylerin çevreleri ve sosyal ortamları seçmeleri, öz-yeterlik inancına etki etmektedir (Bandura, 1977a).

### 2.3. Öğretmen Öz-Yeterliği

Öğretmen öz-yeterlik inancını Bandura “bir öğretmenin, öğrencileri yeterince güdülenmemiş olsa bile öğrencilerinin öğrenmelerine katkı sunabileceğine yönelik inancı” olarak tanımlamıştır (Bandura, 1977b). Diğer bir deyişle, öğretmen öz-yeterlik inancı öğretmenin eğitim süreci içerisinde sorun çıksa da bunlarla baş edebileceğine yönelik inancı olarak açıklanabilir. Araştırmacılar eğitimde çeşitli öz-yeterlik türleri tanımlamıştır. Tablo 2.1’de bu türlere ilişkin tanımlara ve örnekler verilmiştir.

**Tablo 2.1.** Öz-yeterlik türlerine ilişkin tanımlar ve örnekler (Schunk ve DiBenedetto, 2016)

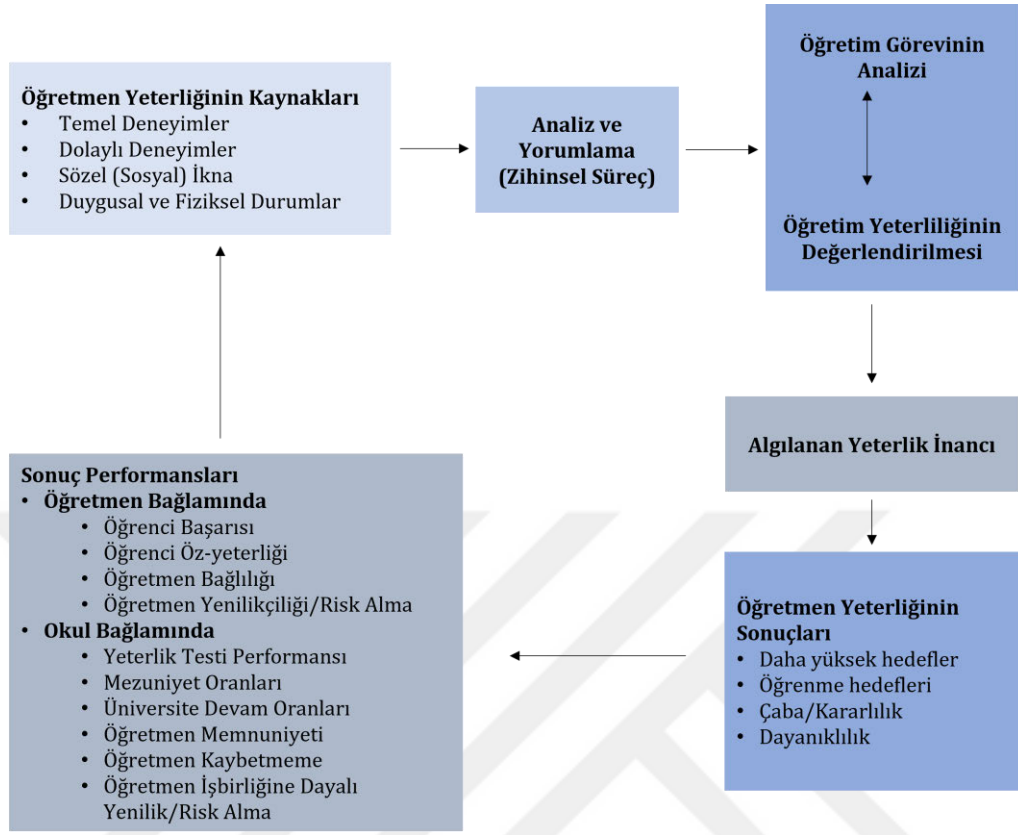
Öz-Yeterlik Türü	Tanım	Örnek
Performans için Öz-Yeterlik	Önceden öğrenilmiş davranışları gerçekleştirme	10 kez zıplama
Öğrenme için Öz-Yeterlik	Yeni beceri, davranış ve stratejiler öğrenme	İrrasyonel sayıların üslerini hesaplamayı öğrenme
Öz-Düzenlenmiş Öğrenme için Öz-Yeterlik	Öğrenme hedeflerine ulaşmaya yönelik sistematik olarak düşünce, duygu ve davranışlar oluşturma	Matematik sınavı için matematik notlarına çalışma
Kolektif Öz-Yeterlik	Ortak hedeflere ulaşmak için grup olarak birlikte çalışma	Araştırmaya dayalı bir grup bildirisi hazırlama
Öğretmen Öz-Yeterliği	Öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmeye yardımcı olma	Öğrencilerin Dünya Savaşı’nın nedenlerini anlamalarına yardımcı olma
Kolektif Öğretmen Öz-Yeterliği	Öğrenci sonuçlarını etkilemek için grup olarak birlikte çalışma	Bir öğretim amacına yönelik yeni bir program/müfredat oluşturma



Eğitim alanındaki öz-yeterlik türlerinden biri olan öğretmen öz-yeterliği (veya öğretimsel öz-yeterlik), öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için kişinin kendi yetenekleri hakkındaki kişisel inançlarını ifade eder (Klassen vd., 2011; Woolfolk-Hoy vd., 2009). Daha yüksek öğretmen öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler zorlu etkinlikler geliştirme, yürütme ve değerlendirme ile öğrencilerin başarılı olması için daha çok çaba sarf etmeye ya da herhangi bir yetersizliği olan öğrenciye yardımcı olmaya daha yatkındırlar (Schunk ve DiBenedetto, 2016). Öğretmen öz-yeterliğinin önemli bir diğer yönü, öğretmenlerin sınıf yönetimi sağlama konusundaki algıladıkları öz-yeterlik inançlarıdır. Çalışmalar, sınıf yönetimini sağlama konusunda öz-yeterlik inançları düşük olan öğretmenlerin duygusal tükenme (Dicke vd., 2014) ve tükenmişlik (Aloe vd., 2014) yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun aksine, sınıf yönetimi konusunda öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin daha fazla mesleki tatmin duydukları ileri sürülmektedir (Klassen ve Chiu, 2010).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin kendileri için belirledikleri hedefleri, bu hedeflere ulaşmak amacıyla gösterecekleri çabayı ve güçlükler karşısındaki kararlılıklarını etkiler. Bu kararlar ve davranışlar, gelecekteki etkinliklere yönelik yargılarının temeli haline gelen sonuçlara yol açar (Woolfolk-Hoy vd., 2009). Başka deyişle öğretmenlerin öğrencilerinin performans gelişimlerinde öğretmenlik öz-yeterlik inançları, gelecekte yapacakları öğretimleri de olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını ve öğrencilerin çeşitli alan ve düzeylerde başarı inançlarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Pajares (2002), öz-yeterliğin bir anlamda bulaşıcı olduğunu yani öğrencilerin bir öğretmenin kendine olan güven duygusunu kolayca fark edebildiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda kendine güvenen öğretmenlerin kendine güven duyan öğrenciler yetiştirmesi, kendine güvenmeyen öğretmenlerin özgüveni düşük öğrenciler yetiştirmesi muhtemeldir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrenmede güçlük çeken ve problem davranış sergileyen öğrencileri olsa dahi çabalamaktan vazgeçmezler ve kararlılıklarını sürdürüp öğrenciye yararlı olmak için ellerinden geleni yaparlar (Duy, 2014; Williams ve Williams, 2010). Ancak, tüm öz-yeterlik inançları gibi öğretmenlerin yeterlik inançları da bağlama özeldir. Öğretmenlerin farklı koşullar altında kendilerini daha fazla veya daha az yeterli hissetmeleri beklenebilir (Woolfolk-Hoy vd., 2009). Örneğin, zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye bağımsız yaşam becerilerini öğretme konusunda yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmenin, görme yetersizliği olan bir öğrenciye bağımsız yaşam becerilerini öğretme konusunda yeterlik inancı daha düşük olabilir.

Öğretmenlerin yeterlik inançlarını bu kadar önemli kılan etmenlerden biri eğitim sürecinin doğal döngüsüdür. Şekil 2.4'te görüldüğü gibi performanslar ve sonuçlar gelecekteki yeterlik inançlarını şekillendirmek için edinilecek yeni bilgiler sağlayan bir deneyim yaratır. Bunun tam aksine daha düşük yeterlik, daha az çabaya ve kolayca pes etmeye yol açar, bu da yetersiz öğretim sonuçlarına sebep olur ve daha sonra düşük yeterlik inancını ortaya çıkarır (Woolfolk-Hoy vd., 2009; Pajares, 2002).



**Şekil 2.4.** Öğretmen yeterlik inançları döngüsü [Woolfolk-Hoy vd. (2009); Tschannen-Moran vd. (1998); Goddard vd.'nden (2004) uyarlanmıştır.]

Öz-yeterliğin eğitim bağlamında birden fazla etkisi olabilir (Bandura, 1986, 1997). Öz-yeterlik, insanların yapacakları seçimleri etkileyebilir (Patall, 2012). Bireyler kendilerini yeterli hissettikleri görev ve etkinlikleri seçmeye daha eğilimli olurken kendilerini yeterli hissetmedikleri görevlerden kaçınmak için çaba sarf etmektedirler. İnsanlar, eylemlerinin istenen sonuçları doğuracağına inanmadıkça, bu eylemlere katılmak için çok az istekleri vardır. Öz-yeterlik aynı zamanda bireylerin bir aktivite için ne kadar çaba harcadıklarını, engellerle karşılaştıklarında ne kadar sabrettiklerini ve zorluklar karşısında ne kadar dirençli olduklarını belirlemeye yardımcı olur (Joet vd., 2011; Moos ve Azevedo, 2009).

Birçok yeterlik ölçeğinden elde edilen düşük ya da yüksek puanları, özellikle öz-yeterlik yapısının spesifik ve duruma özgü doğası göz önüne alındığında birçok araştırmacı endişeli bir durum olarak nitelendirmiştir (Henson, 2002; Wheatley, 2005). Çünkü duruma özgü öz-yeterlik inancı kişinin belirlenmiş bir durum ya da görev karşısında kendi yeteneklerine olan inancıdır. Örneğin; öğretmenlere “sınıfınızda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini uyguluyorsunuz?” ya da “sürekli ayağa kalkan ve bağırarak bir öğrencinizin problem davranışını ortadan kaldırmak için neler yaparsınız?” diye sorulması çoğunlukla öz-yeterliği ölçmede

yetersiz kalır. Öğretmenlerin bu sorulara cevap verirken akıllarında hangi öğrenci ya da öğretim yöntem ve tekniklerinin olduğu bilinmez. Dolayısıyla öğretmen öz-yeterliği duruma özgü olmalıdır. Çünkü duruma özgü öz-yeterlik bireyin bir durum karşısında bir sonuca ulaşmak belli davranışları gerçekleştirmedeki yeteneklerine olan inancıdır (Gürcan, 2005). Öğretmenler birçok farklı öğrenci, sınıf ve okulda öğretim yapabilecekleri göz önüne alındığında, öğretmen öz-yeterliklerinin duruma özgü olması gerekmektedir. Ölçekte belirtilmeyen, öğrenci ya da sınıf bilgileri, yeterliği ölçmede bağlamlar arası farklılıktan dolayı (Ross vd.,1996) herhangi bir öğretmen için ortaya çıkacak yeterlik düzeyi, öz-yeterlik inancı kavramının duruma özgü oluşu ile tutarsızdır. Bu tutarsızlık, özellikle bireysel farklılıkların ve öğretim ortamlarının çok çeşitli olduğu özel gereksinimli bireylerin eğitimleri alanında kendini daha çok göstermektedir. Öğretmen yeterliliğini ölçmek için kullanılan birçok ölçek, Bandura'nın (1986, 1997) duruma ya da göreve özgü öz-yeterlik kavramlarını temele almamaları nedeniyle yetersiz kalmaktadır.

Bir kişinin öz-yeterlik konusunda güçlü inançları olduğunda kaygı ve stres düzeyi düşecek, olumsuz düşünceler altında kendini kontrolü daha etkili ve kolay olacaktır. Öte yandan, düşük öz-yeterlik depresyonu tetikleyebilir. Çünkü depresif düşünceleri engelleyememe, durduramama hayal kırıklığına yol açabilecek güçlü birer neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha yüksek öz-yeterlik inançları, daha iyi sağlık koşulları, daha yüksek başarılar ve daha iyi sosyal entegrasyon ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1997; Scholz vd., 2002). Sonuç olarak, öğretmenlerin öz-yeterlikleri yüksekse, öz-yeterlikleri düşük olan öğretmenlere göre özellikle de daha fazla emek ve çaba gerektiren öğretim süreçleri ile baş etmede (örneğin, özel gereksinimli bireylerle çalışmak) kendilerini daha yeterli hissedeceklerdir.

#### **2.4. Beden Eğitimi ve Spor**

Günümüzde sportif ve fiziksel aktivitelerin, fiziksel ve mental sağlığa olan olumlu katkıları ve yaşam kalitesini iyileştirici etkileri bilinmektedir. Ayrıca bu aktiviteler sosyalleşmeye ve kaliteli vakit geçirmeye de katkı sunmaktadır. Beden eğitimi, fiziksel aktivite, egzersiz ve sporun bireylere sosyal ve zihinsel olarak sağladığı rahatlatıcı faydalar bireylerin gelişimi için çok önemlidir. Bunların okul çağından itibaren programlı bir şekilde uygulanarak (BES dersi ya da onunla ilişkili dersler ile) kazanılması, çocuğun fiziksel uygunluk ve postürüne katkı sağlayacaktır. Öyle ki çocukluk döneminde kazanılan olumlu ve olumsuz deneyimlerin etkileri yetişkinlik dönemlerinde de kendini göstermektedir (Dönmez, 2018; Orhan ve Ayan, 2018; Özer ve Sevimay-Özer, 2019). Özetle, okullarda sunulacak BES eğitimleri de çocukların yaşantılarına eşsiz deneyimler ve geleceklerine olumlu katkılar sunmada etkin rol oynamaktadır (Bailey, 2006). Bu bağlamda BES'in amaçları ve bireylere olan katkılarına ilişkin bilgiler izler başlıklarda verilmiştir.

#### **2.4.1. Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları**

Okul programlarının önemli öğelerinden biri olarak BES, çocuk ve gençlerin fiziksel, duyuşsal, zihinsel ve sosyal bağlamda gelişmesine yardımcı olan bir derstir. BES derslerinin genel amacı, bireyin fiziksel olarak sağlıklı ve psiko-motor becerilerinin beklenen düzeyde olmasını sağlamaktır (Mamak, 2012). BES, bütüncül bir yaklaşımla bireyin tüm gelişim alanlarında olumlu katkılar sağlamaya yardımcı olmakta ve genel eğitim ortamlarında bir destekleyici olarak, genel eğitim ile paralel şekilde ilerlemektedir (Harmandar, 2004).

#### **2.4.2. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi**

Beden eğitimi ve sporun bireylere katkısı yalnızca fiziksel ve sosyal açıdan sınırlı kalmamaktadır. Elliden fazla ülkenin katılım gösterdiği uluslararası bir araştırma projesinden elde edilen veriler (Bailey ve Dismore, 2005) incelendiğinde, BES'in çocuklara fiziksel, duyuşsal, sosyal, bilişsel gelişim ve yaşam tarzı olmak üzere beş farklı alanda önemli katkılar sağladığı saptanmıştır.

BES, keşfedici düşünmeyi geliştirip problem çözme becerisi ile kavramları öğrenmeye yönelik gelişimleri desteklemekte, dolayısıyla bilişsel süreçleri aktive etmektedir. Bunun yanında, temel motor becerilerin gelişimini sağlayarak koordinasyon ve kuvvetin gelişimini de desteklemektedir. Sistemli BES ise hız, güç, çabukluk, dayanıklılık gibi fiziksel uygunluk parametrelerini etkilemektedir. BES, bireyin takım çalışmasına katılması ve farklı ortamlarda hoş vakit geçirmesini sağlaması ile yaşam kalitesini artırmakta ve sosyal becerilerini (benlik gelişimi, empati duygusu vb.) önemli ölçüde desteklemektedir (Çelik ve Şahin, 2013; Özer ve Sevimay-Özer, 2019).

#### **2.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Öz-Yeterlik**

Sistematik ve başarılı hazırlanmış BES programları, öğrencilerin serbest zamanlarını etkin ve kaliteli geçirmeleri için gerekli becerileri geliştirmesine olanak sağlar. Ayrıca bu programlar fiziksel, ruhsal, zihinsel, sosyal, duyuşsal ve birçok farklı alanda kendilerine katkı sunan etkinliklere katılmalarını sağlayarak toplumsallaşmayı da olumlu yönde etkiler (Bucher, 1983). Tüm bu katkılar çocukken eğitim kurumlarında BES öğretmenleri aracılığıyla sunulmaktadır.

BES öğretmenleri, çocukların fiziksel aktivite ve spor ile ilgili farkındalıklarını arttırmada ve alışkanlık kazandırmada kritik öneme sahiptirler. Okuldaki BES dersleri, çocukların daha sağlıklı olmasını sağlamak ve onları fiziksel olarak aktif tutmak için önemli fırsatlar

sağlamaktadır (McKenzie vd., 1995). BES öğretmenleri öğrencilerinin sosyal becerilerini arttırmaya destek olup spor becerileri veya sağlıkla ilgili zindeliğe odaklanan eğitim planlarını hazırlayıp uygulayabilirler. Öğretmenlerin günlük ders içeriği hakkında yaptıkları seçimler çocukların ders sırasında ne kadar aktif olacaklarına açıkça etki etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri San Diego Eyalet Üniversitesi'ndeki bir araştırma programına göre fiziksel aktivite odaklı müfredat uygulayan BES öğretmenlerinin, öğrencileri fiziksel olarak daha aktif olma ve öğrenci davranışlarını olumlu etkilemede oldukça önemli bir etmen olduğu belirtilmektedir (McKenzie vd., 1995; McKenzie vd., 1997; McKenzie vd., 1993; McKenzie vd., 2001; Sallis vd., 1997).

Öğretmenlerin uygulayacakları eğitim ve öğretim etkinliklerinde, öğrenci için zihinsel, bedensel, duyuşal ve sosyal gelişimi desteklemeleri gerekmektedir. BES öğretmenleri, alanında ileri düzeyde teorik ve uygulamalı bilgiye ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinden olan öğretim programlarına ve pedagojik alan bilgisine sahip olmalıdır (MEB, 2017). Dolayısıyla öğrencilerinin performansına olumlu etki edebilmeye olan öz-yeterlik inancının BES öğretmenlerinde belirlenmesi, öğretmen eğitim programlarının hazırlanmasında ve gerekli yeterlik düzeylerinin artırılması için uygulanacak tedbirlerde önemlidir.

BES öğretmenlerinin öz-yeterliği, BES öğretiminin gerektirdiği tüm sorumlulukları yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri kullanarak olumlu ya da olumsuz her koşulda, tipik ve/veya özel gereksinimli öğrencilerde etkin bir biçimde başarıyı arttırmaya yönelik inançlar olarak belirtilmektedir (Ünlü vd., 2008; Ünlü ve Aydos, 2010; Yıldırım, 2012). BES öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli rol oynamaktadır. Ancak başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme sürecini sağlama ve yürütme konusunda genellikle kendilerini hazırlıksız ve hüsrana uğramış hissedebilirler (Reina vd., 2019).

BES öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında zihinsel, bedensel, görme, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yanı sıra otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler ve hatta çoklu yetersizliği olan öğrenciler olarak da tanımlanabilen serebral palsi ve down sendromuna sahip öğrencilerle de karşılaşmaktadır. Buna bağlı olarak her bir yetersizlik türüne ve öğrenciye özgü uyarlamaların yapılması özellikle BES dersi için son derece önemlidir. Çünkü her bir uyarlama özel gereksinimli çocuğun derse katılım oranını ve elde edeceği faydayı büyük ölçüde etkileyecektir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin BES'de diğer derslere göre daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Bruninks ve Chvat, 1990). Birçok zihinsel yetersizliği olan öğrenci BES uygulamalarına katılmakta çok istekli olsa da kuralları anlama ve uygulamada zorlandıkları için derse aktif katılımda ve uyum sağlamada güçlük çekmektedir (Sevimay-Özer vd., 2020).

Bedensel yetersizliği olan öğrenciler genellikle temel hareket becerilerini gerçekleştirmekte zorlanmakta ve bu da normalde kullanmaları gereken işlevsel hareketleri sınırlandırmaktadır (Sansi, 2020). Bu nedenle uygun ve sistemli BES programları bedensel yetersizliği olan

öğrencilerin motor beceri gelişimlerini önemli ölçüde desteklemekte ve bu becerileri sosyal hayatta işlevsel bir şekilde kullanmalarını sağlayabilmektedir. Özenle hazırlanan BES programları, özellikle vücut görünümündeki farklılık nedeniyle özgüven sorunları yaşayan bedensel yetersizliği olan öğrencilerin motor becerilerinin gelişimini sağlamasıyla birlikte özgüvenlerini de yükseltmektedir (Sansi, 2020; Winnick, 2017).

Görme yetersizliği olan bireylerde BES öğretimi, hareket yetkinliği, aktif ve sağlıklı yaşam ile bağımsız hareket becerilerini kazandırarak sosyal çevrede bağımsız yaşam sürdürmelerini sağlamada çok etkin bir araçtır (Haegele vd., 2017; Lieberman vd., 2017; Yılmaz, 2020). Ancak görme yetersizliği olan bireylere sunulacak BES uygulamalarında bireysel gereksinimlerinden kaynaklı olarak diğer yetersizlik türlerine göre “çevreyi güvenli hale getirme” de gereklidir.

Tüm bu yetersizlik gruplarına sunulacak BES uygulamaları, BES öğretmenleri ile gerçekleştirileceğinden, öğretmenlerin öğrencileri yönlendirme ve olumlu ya da olumsuz etki bırakmadaki katkıları düşünüldüğünde, uyarılma yapma, düzenleme yapma ve beceri öğretiminde dikkati sürdürme, akranlarını görevlendirme gibi birçok konuda yeterliği olması gerekmektedir. Bu nedenle nitelikli BES öğretmeni yetiştirmenin öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikaları ile birlikte düşünülmesi son derece önemlidir.

## **2.6. Özel Gereksinimli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Spor**

Planlı ve sistematik olarak yürütülen bir BES programı, tipik gelişen ya da özel gereksinimli çocukların yalnızca motor gelişimini değil, bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişimini de desteklemektedir (Sevimay-Özer, 2020). BES ortamları, özel gereksinimli bireylerin akranları ile bir araya gelmelerini sağlayabilen ve özel eğitimde bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitim almaları amacına hizmet etmeleri amacıyla oldukça önemlidir. Bu ortamlar, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişen akranlarını gözlemleyip kendi davranışlarını daha olumlu algılayabilmelerine, benlik kavramlarının gelişimine, sosyal çevre sağlamaya ve kaliteli bir yaşam sürmeye yardımcı olmaktadır (Çevik ve Kabasakal, 2013; Sevimay-Özer, 2020).

Sherrill (1988) geliştirdiği modelde özel gereksinimli bireyler için BES'in uzun dönem amaçlarını önem sırasına göre belirtmiştir. Bu sıralama, olumlu benlik kavramı, sosyal yeterlilik, motor beceriler, fiziksel uygunluk, algısal-motor işlevler ve duyuşsal bütünleme, serbest zaman becerileri, stresör faktörlerin azalması, oyun becerileri ve yaratıcılık şeklindedir. BES'den beklenen faydanın özel gereksinimli çocuklarda en üst düzeyde görülebilmesi için bazı uyarılma ve düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuklarda BES'de son yıllarda iki kavram ön plana çıkmıştır. Bunlardan ilki olan uyarlanmış beden eğitimi (adapted physical education), özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri üzerine odaklanan, bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak değerlendirme ve uygulama süreçleri özenle tasarlanmış bireyselleştirilmiş bir programdır (Davis, 2017;

Winnick, 2017). Kapsayıcı beden eğitimi (inclusive physical education) ise, okullardaki özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitimdeki BES uygulamalarında akranlarıyla birlikte ve eşit olarak yer almalarını esas alan bir özel eğitim hizmetidir.

Türkiye’de özel gereksinimli çocuklar eğitimlerini yaş, yetersizlik türü vb. farklılıklarına göre genel eğitim okullarında tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim sınıfı, özel eğitim uygulama okulları, özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim meslek liselerinde almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili yönetmelikleri, yönergeleri ve eğitim-öğretim programlarına göre hazırlanmış olan tabloda, özel gereksinimli öğrencilerin BES ya da ilişkili dersleri nasıl aldıklarına yönelik detaylar mevcuttur (Tablo 2.2).



**Tablo 2.2.** Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi ve spor eğitimlerine ilişkin bilgiler

	<b>Öğretmenler</b>	<b>Saat****</b>	<b>Öğrenciler</b>	<b>Ders Adı*****</b>
<b>İlkokul Kademesi*</b>				
TZKB	SÖ	1,2,3. sınıf: 5 saat 4.sınıf: 2 saat	Hafif tüm yetersizlikler	Beden Eğitimi ve Oyun
ÖES	ÖEÖ	1,2,3. sınıf: 4 saat 4.sınıf: 1 saat	Hafif ZY, OSB ve GY	Beden Eğitimi ve Oyun
ÖEUO	ÖEÖ	3 saat	Orta-Ağır ZY veya	Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler
<b>Ortaokul Kademesi**</b>				
TZKB	BESÖ	2 saat	Hafif tüm yetersizlikler	Beden Eğitimi ve Spor
ÖES	BESÖ ÖEÖ	2 saat	Hafif ZY, OSB ve GY	Beden Eğitimi ve Spor
ÖEUO	BESÖ ÖEÖ	3 saat	Orta-Ağır ZY veya OSB	Spor ve Fiziki Etkinlikler
<b>Ortaöğretim Kademesi***</b>				
TZKB	BESÖ	2 saat	Hafif tüm yetersizlikler	Beden Eğitimi ve Spor
ÖES	BESÖ ÖEÖ	2 saat	Hafif ZY ve OSB GY	Beden Eğitimi ve Spor Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket
ÖEUO	BESÖ ÖEÖ	3 saat	Orta-Ağır ZY veya OSB	Spor ve Fiziki Etkinlikler
ÖEMO	BESÖ ÖEÖ	9,10. sınıf: 2 saat 11,12. sınıf: 1 saat 11,12.sınıf: 3 saat	Hafif ZY, OSB ve GY	Beden Eğitimi ve Spor Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket (GY) Sosyal, Kültürel ve Sportif
ÖEML	BESÖ ÖEÖ	9,10,11.sınıf: 2 saat	İY ve BY	Beden Eğitimi ve Spor

\*1, 2, 3 ve 4. sınıflar; \*\*5, 6, 7, 8. sınıflar; \*\*\*9, 10, 11, 12. sınıflar, \*\*\*\*Haftalık ders saati, \*\*\*\*\*Seçmeli dersler dahil edilmemiştir. **Not:** TZKB: Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, ÖES: Özel eğitim sınıfı, ÖEUO: Özel eğitim uygulama okulu, ÖEMO: Özel eğitim meslek okulu, ÖEML: Özel eğitim meslek lisesi, ZY: Zihinsel yetersizlik, OSB: Otizm spektrum bozukluğu, GY: Görme yetersizliği, İY: İşitme yetersizliği, BY: Bedensel yetersizlik, SÖ: Sınıf öğretmeni, ÖEÖ: Özel eğitim öğretmeni, BESÖ: Beden eğitimi ve spor öğretmeni.



Millî Eğitim Bakanlığı'na ait resmi dokümanlardan (MEB, 2016, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c, 2021c) uyarlanan Tablo 2.2'de görüldüğü üzere BES dersi ile onunla ilişkili derslerin öğretmenleri, yetersizlik türleri ve haftalık ders saatleri, eğitim/okul tür ve kademelerine göre değişmektedir. Öyle ki ilkokul düzeyindeki eğitim ortamlarında haftalık ders saatinin en çok (1-5 saat arası) olduğu, diğer kademe ve eğitim ortamlarında genellikle daha az haftalık ders saati (1-3 saat arası) olduğu görülmektedir. Tüm bu farklılaşmaların, öğrenci üzerinde etkisi olduğu kadar, özel gereksinimli bir öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak olan öğretmenlerin üzerinde de etkisi vardır. Bir öğretmen, öğrencinin işlevsel öğrenme süreçlerinde, eğitim-öğretim sürecini zora sokabilecek durumla karşılaştığında, istenen öğrenci çıktısını kolaylaştırmak için kullanılacak belirli müdahaleler hakkında kararlar verir. Bu kararlar, özel gereksinimli öğrenciler için öğrenme ortamları, akranları, müdahale yöntemleri gibi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimindeki spesifik kavramlarla ilgili olmaktadır (Hutzler, 2020). Diğer bir deyişle, öğretmenler özel gereksinimli bireylere eğitim sunarken birçok farklı parametrede bireyselleştirilmiş, uyarlanmış ve bireye göre düzenlemiş eğitim ortamları yaratmaktadırlar. Özellikle de özel gereksinimli bireylere sunulan BES uygulamalarında uyarlamalar ve düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bu da uyarlanmış beden eğitimi ve spor (UBES) kavramını ortaya çıkarmıştır (Hutzler, 2011, Hutzler ve Bar-Eli, 2013; Hutzler, 2020).

UBES, fiziksel uygunluk, temel motor beceriler, su sporları ve dans becerileri gibi bireylerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bireysel ve grup sporları ile oyunlarını da içeren bireyselleştirilmiş bir programdır. UBES, farklı gelişimlere sahip öğrenciler için güvenli, kişisel olarak tatmin edici ve başarılı deneyimler sağlayan bir beden eğitimi alt disiplini (Winnick, 2017). BES'de uyarlamalar ve düzenlemeler, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için yapılmaktadır. Bu da zaten özel gereksinimli öğrencilerin, gereksinimlerinin kendilerine özgü ve biricik doğasından kaynaklanmaktadır. Özel gereksinimli bireylere bazı becerilerin (örneğin, öğrenmeye hazırlık becerileri, üst-bilişsel beceriler vb.) grupla öğretilmesinin çoğunlukla güç olmasından dolayı, bireysel eğitim ihtiyaçları öne çıkmaktadır. UBES de özel gereksinimli öğrencinin bireysel özelliklerine göre eğitim sunulması için gerekli uyarlama, düzenlemeler yapılması ve programların hazırlanmasıdır (Davis, 2017; Winnick, 2017).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamları (Tablo 2.2) bağlamında BES uygulamaları incelendiğinde farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Ancak, çağdaş eğitim anlayışı; özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanmasının gerektiğini vurgulamaktadır (Konar ve Yıldırım, 2012). Türkiye'de BES öğretmenlerinin uyarlanmış BES ile ilgili olarak aldıkları derslere ilişkin bilgiler giriş bölümünde belirtilmişti. Özel gereksinimli öğrenciler, okullarda BES'i, "yalnızca aldıkları bu derslerin sağladığı özel gereksinimli bireylere yönelik beden eğitimi uygulamaları sunma yeterliğine sahip" BES öğretmenlerinden almaktadır. Dolayısıyla bu durum, BES öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını, tutumlarını ve motivasyonlarını etkileyebilmektedir.

BES'in özel gereksinimli bireylere olan etkileri birçok çalışmada gösterilmiş ve bazı raporlarda da kanıtlanmıştır. İlhan (2008a) düzenli yapılan BES uygulamalarının zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyalleşme becerilerine etkisini incelediği deneysel çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan çocukların grup etkinliklerine katılma, kişilerarası etkileşim ve paylaşımcı olma alt alanlarında olmak üzere sosyalleşme becerilerinin 18 haftalık program sonunda arttığını belirlemiştir. İlhan (2008b) zihinsel yetersizliği olan çocuklara BES'in etkilerini alanyazın ışığında değerlendirdiği çalışmasına, sportif etkinliklerin motor becerilere çok önemli katkılar sağladığı, gruba ve sosyal topluma aidiyet algısını geliştirme, olumlu benlik kavramı kazandırma, zihinsel becerilerini arttırmak ile fiziksel, psikolojik iyi oluşa önemli faydalar sağladığını belirtmiştir. Kısacası, eğitimde kapsayıcı beden eğitimi, spor ve fiziksel aktivite programları ile uyarlanmış beden eğitimi, spor ve fiziksel aktivite programları özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin birçok farklı parametrede gelişim göstermesini sağlarken, akranları için de empati geliştirme, sosyal farkındalıklarını arttırma vb. birçok olumlu etkiye sahiptir (National Center on Health, Physical Activity and Disability [NCHPAD], 2017). BES'in farklı türde gereksinimleri olan özel gereksinimli bireylerin yaşamlarında önemli bir rol oynadığı yaygın olarak bilinmektedir. BES etkinlikleri, özel gereksinimli bireylerin dürtüsel, stereotipik ve öfkeli davranışlarını azalttığı gibi, sosyalleşmeye katkı sağlamakta, gereksinimlerine özgü güçlük ve sınırlılıklarını da gidermeye yardımcı olmaktadır (Morris ve Schulz, 1989; Kırimoğlu vd., 2016; Yanardağ, 2007; Yılmaz vd., 2011).

Beden eğitimi, spor, fiziksel aktivite ve rekreasyon uygulamalarının özel gereksinimli bireylerde genel amacı, toplumsal ve bağımsız yaşam konusunda kendine yetebilen, yaşam motivasyonu yüksek, mutlu ve sosyal becerileri gelişmiş bireyler olmaları için yardımcı olmaktır. Özel gereksinimli bireylere spor yapma alışkanlığı kazandırmak ve toplumsal kurallara uymalarını sağlamak, bu bireylerin yaşamlarına olumlu katkılar sağlayacaktır (Roth vd., 2016; Bağlama ve Sakallı-Demirok, 2018). Sporun tüm insanları bir araya getirme etkisi, özel gereksinimli bireylerin bütünleşmesine ve sosyal ortamlara katılımlarındaki güçlüklerin azaltılmasına yardımcı olmaktadır (Hodge ve Jansma, 1999, 2000). Dolayısıyla, özel gereksinimli bireylere BES uygulamalarında, tipik gelişen bireyler için gereken yeterliklerden daha da fazlası gerekmektedir. Bu bağlamda, bazı Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri'nde BES'e ilişkin politikalar, öğretmen yetiştirme, uyarlanmış program sunma ve çalışmaların desteklenmesi yönüyle bir dayanağa sahiptir (Barton, 2017; U.S. Department of Education, 2011; U.S. Department of Education Office for Civil Rights, 2013).

## 2.7. İlgili Araştırmalar

### 2.7.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Artunç ve Yazıcı (2020) öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 94'ü kadın, 126'sı erkek olmak üzere toplam 220 BES öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği ve Zaman Yönetimi Envanteri ile toplanmıştır. BES öğretmenlerinin öz-yeterlik alt boyutu olan çevresel ilişkiler puanlarının zaman yönetimi envanterinin zaman planlama puanlarının anlamlı bir belirleyicisi olduğu, ancak öz-yeterlik alt boyutu olan okul içi ilişkiler ve aile ilişkileri puanlarının, zaman yönetimi puanlarının anlamlı bir belirleyicisi olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca BES öğretmenlerinin aile ilişkileri puanları ve okul içi ilişkiler puanlarının zaman tutumu puanları üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığı saptanmıştır. Öz-yeterlik ölçeği alt boyutu olan çevresel ilişkiler puanlarının zaman tutumu alt boyutu puanlarını anlamlı olarak öngördüğü, ancak tahmin düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca BES öğretmenlerinin okul içi ilişkiler puanlarının zaman israfı alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, aile ilişkileri ve çevresel ilişkiler puanlarının zaman israfı puanına etkisi olmadığı bulunmuştur.

Yılmaz vd. (2020) çalışmalarında spor bilimleri fakültesinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören BES öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretim tekniklerini seçebilmedeki yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya farklı bölümlerden (BES öğretmenliği, Antrenörlük, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon) 227 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçebilme ölçeği ile toplanan verilerden elde edilen sonuçlar öğretmen öz-yeterlik inançlarının öğretim tekniklerini seçebilmedeki yeterliği yordadığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ve öğretim tekniklerini seçebilme yeterlik düzeyleri öğretmen adaylarının öğretim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık gösterirken cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca öğretmen öz-yeterlik inançlarının bölümlere göre farklılaştığı, cinsiyet ve mezun olunan okul türüne göre farklılaşmadığı bildirilmiştir.

Koç vd. (2020) çalışmalarında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin genel öz-yeterlik inançları ve iletişim becerilerini incelemişlerdir. Çalışmaya BES, Rekreasyon, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük bölümlerinden 314 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, iletişim becerisi ve genel öz-yeterlik inançları ile alt boyutları arasında anlamlı ve iletişim becerisi ile genel öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı doğrusal bir korelasyon belirlenmiştir. Ayrıca, iletişim becerisinin birçok alanı etkilemiş olduğu ve aynı zamanda da genel öz-yeterlik inançlarını da etkilediği belirlenmiştir.

Tuzcuoğlu ve Mirzeoğlu (2018) yaptıkları çalışmada BES öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik algıları, biliş ötesi farkındalıkları ve problem çözme algılarını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. BES öğretmeni 166 katılımcının dahil

olduğu çalışmanın sonuçlarında, öğretmen öz-yeterlik algıları ile biliş ötesi farkındalıklarının oldukça yüksek ancak problem çözme algılarının orta seviyede olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem süreleri ve eğitim düzeyleri ile çalışmaya katılan öğretmenlerinin cinsiyetlerine, kıdem yıllarına ve eğitim seviyeleri ile, biliş ötesi farkındalık, problem çözme ve öğretmen öz yeterlik algıları açısından hiçbir alt boyutta anlamlı fark tespit edilememiştir. Ek olarak, biliş ötesi farkındalık alt boyutları ile öğretmen öz-yeterliği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu, fakat biliş ötesi farkındalık ve problem çözmeye yönelik algılar arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen öz-yeterlik algısı ile problem çözme algısının düşük düzeyde pozitif olarak birbirleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Akçöltekin vd. (2018) BES öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmalarında, bir devlet üniversitesinin BES öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 94 öğrenciye Öğretmen Öz-yeterlik ölçeğini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, BES öğretmen adaylarının derse yönelik ilgileri az olan öğrencilerin motivasyonlarını artırma konusunda ve özel çabaya ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim sunma konusunda farklı stratejileri kullanma öz-yeterliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak BES öğretmeni adaylarının sınıf için öğretim değerlendirmesi yapmada farklı stratejileri kullanma ve sınıf yönetiminde farklı stratejiler kullanma konusundaki öz-yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini farklı değişkenlerle inceledikleri araştırmalarına 502 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, veriler Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar öğretmen öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, branş ve okullardaki öğrenci sayılarına göre ölçeğin tamamı ve alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllara göre öz-yeterlik inançları incelendiğinde ise, performans başarıları, dolaylı yaşantılar ile sözel ikna alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve toplam öz-yeterlik inançlarının meslekte geçirdikleri yıllara göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Son olarak ise, mezun olunan fakülteye göre öz-yeterlik inançlarının ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş (2016) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile kaynaştırmaya bakış açıları arasında olan ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya lisans düzeyinde 3.sınıfında öğrenim gören İlköğretim Bölümü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları, Ortaöğretim Sosyal Alanları, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinden öğretmen adayları katılmıştır. Verilerin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği ve Kaynaştırma Eğitimi anketi ile toplandığı araştırmada öz-yeterlik inançları ile cinsiyet, kaynaştırma uygulamalarına bakış ile cinsiyet, bölüm, kaynaştırma dersi alma durumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmen öz-yeterlik inançları ile

kaynaştırma uygulamalarına yönelik bakış arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altuntaş vd.'nin (2016) yaptıkları BES öğretmeni adaylarının öğretmenliğe karşı tutumları ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarına BES öğretmenliği bölümünde eğitim gören 217 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeyi, çalışma durumu/deneyimi, ailenin gelir düzeyi ve spor yapma durumu açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar, ayrıca, katılımcı öğretmen adaylarının yaşları ve spor yılları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında ilişki olmadığını göstermiştir. Diğer sonuçlar ise, katılımcıların yaşları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki olmadığını ancak spor yıllarına göre düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Son olarak, BES öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Alemdağ vd. (2014) yaptıkları çalışmada BES öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon düzeylerini farklı değişkenlerle incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Farklı sınıf düzeylerinde toplam 202 BES öğretmeni adayının katıldığı çalışmanın sonuçları, katılımcıların akademik öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin akademik motivasyon düzeylerini farklılaştırdığı görülmüştür. Akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Sonuçlar ayrıca, BES öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Çapa-Aydın vd. (2013) araştırmalarında yurtdışında geliştirilmiş olan Öz-yeterlik kaynakları ölçeğini Türkçe'ye uyarlamışlardır. 256 öğretmen adayının katıldığı pilot çalışmada, DFA sonuçlarına göre gerekli düzenlemeler yapmışlar ve sonraki asıl çalışmaya ise 302 öğretmen katılım sağlamıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin Türkçesinin orijinal ölçek gibi 4 farklı alt boyuttan oluştuğunu ve cronbach alfa katsayılarının 0.75 - 0.78 arasında değiştiğini bulmuşlardır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Başbay ve Seçkin (2013) yaptıkları çalışmada, BES öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi ve öz-yeterlik ile öğretmenliğe olan tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya BES öğretmenliği 1. ve 4.sınıf düzeyinde eğitim gören 558 BES öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda BES öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yeterli bir düzeyde olduğu ve cinsiyete, sınıfa, anne eğitim düzeyi ve spor branşlarına göre farklılaşmadığı ancak, bölümü seçmedeki isteklilik, baba eğitim düzeyi, spor alışkanlığı değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasında orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Kafkas vd.'nin (2010) beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına 130'u kadın 217'si erkek olmak üzere toplam 347 BES öğretmenliği bölümündeki toplam 347 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, lisanslı sporculuk durumu ve mezun oldukları lise türlerine göre farklılaştığını; öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

### 2.7.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Alhumaid vd. (2020) Suudi beden eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimi derslerine özel gereksinimli çocukları (zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği) dahil etmeye yönelik öz-yeterlik düzeylerindeki farklılıkları belirmemeyi amaçlamışlardır. Suudi Arabistan'da bir üniversitede 260 beden eğitimi öğretmeni adayının katıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin zihinsel yetersizlikte en yüksek, bedensel yetersizlikte en düşük olduğu bulunmuştur. Daha önce özel gereksinimli bir çocuğa ders veren bir beden eğitimi öğretmenini (staj vb.) gözleme deneyiminin, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Reina vd. (2019) İspanya'nın iki farklı bölgesinde (merkezi bölge ve adalar bölgesi) aktif olarak çalışan BES öğretmenlerine uygulanan bir programın, öğretmenlerin engeli olan çocuklarla çalışmada algılanan yeterlikleri, kendine güvenleri ve tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Benzer yaş ve öğretmenlik deneyimine sahip 142 öğretmenin katıldığı çalışma ön test-son test olarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları adalar bölgesindeki öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, uygulanan eğitim programının her iki bölgede de etkili olduğu, ancak öz-yeterlik puanlarının bölgelerin eğitim politikalarıyla ve coğrafi özellikleri ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir.

Kudlacek vd. (2018), Block vd. (2013) tarafından geliştirilen SE-PETE-D'yi Çekya için uyarlamışlardır. Çalışma 252 beden eğitimi öğretmenliği öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve cronbach alfa katsayıları zihinsel yetersizlik için 0.79, bedensel yetersizlik için 0.87 ve görme yetersizliği için .90 olarak bulunmuştur. DFA sonuçları ise ölçeğin orijinalindeki faktör yapısını doğrulamıştır.

Kwon ve Block (2017) bir uyarlanmış beden eğitimi e-öğrenme programının, Güney Kore'de beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel yetersizliği olan öğrencileri derslerine dahil etmelerine yönelik öz-yeterlik inançları ve içerik bilgisi düzeylerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Her biri 25 katılımcıdan oluşan iki farklı çalışma grubuna (e-öğrenme grubu, geleneksel grup,) sırasıyla çevrimiçi eğitim yoluyla ve basılı çalışma kağıtlarıyla öğretim sunmuşlardır. Ayrıca yine 25 kişilik bir kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Sonuçlar, e-öğrenme programının BES öğretmen adaylarının engeli olan öğrenciler için

duruma özgü öz-yeterlik düzeylerinin arttırdığını göstermiştir. Ancak, e-öğrenme grubu ile geleneksel grubun içerik bilgisi düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Koh (2017) yaptığı çalışmada uyarlanmış beden eğitimi dersleri ve uygulamalarının, beden eğitimi öğretmeni adaylarının zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için kapsayıcı beden eğitimine yönelik öz-yeterliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Güney Kore’de uyarlanmış beden eğitimi öğretmenliği programlarına kayıtlı 356 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada, uyarlanmış beden eğitimi derslerinin ve uygulamalarının öğretmen adaylarının zihinsel engelli ve OSB olan öğrenciler için kapsayıcı beden eğitimine yönelik öz-yeterliği üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlanmıştır. Çok düzeyli bir modelleme analizinin sonuçları, uyarlanmış beden eğitimi dersleri ve uygulamalarının, öğretmen adaylarının genel beden eğitimi sınıflarında zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik öz-yeterlikleri üzerinde gerçekten önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Hutzler ve Barak (2017) İsrail’de 121 BES öğretmenin derslerinde serebral palsi (SP) olan öğrencileri derse üç farklı hareketlilik kategorisinde (bağımsız hareket, yardımcı cihazları kullanarak hareket, tekerlekli sandalye kullanma hareket etme) dahil etme üzerine öz-yeterliklerini incelemişlerdir. Bunu gerçekleştirmek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Sonuçlar, BES öğretmenlerinin yardımcı cihazları kullanarak hareket etme veya tekerlekli sandalye kullanan öğrencilere eğitim vermedeki öz-yeterliklerinin, bağımsız olarak hareket edebilen öğrencilere göre önemli ölçüde düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin bağımsız olarak hareket edebilen SP olan öğrencileri derse dahil etmeye yönelik öz-yeterlikleri, öğretmenin geçmişteki temel deneyimlerinden; yardımcı cihaz kullanarak hareket eden öğrencileri dahil etmedeki öz-yeterlikleri geçmişteki temel deneyimleri ve uyarlanmış beden eğitimi konusundaki uzmanlıklarından önemli ölçüde etkilenmiştir. Ayrıca öz-yeterlik, tekerlekli sandalye ile hareket edebilen öğrencileri dahil etmeye yönelik olarak uyarlanmış beden eğitimi konusunda uzmanlığa sahip olmaktan etkilenmiştir.

Tindall vd. (2016) tarafından yürütülmüş 10 haftalık bir uyarlanmış fiziksel aktivite programının BES öğretmenlerinin engeli olan çocuk ve gençlere eğitim vermede öz-yeterlik düzeyleri üzerine etkisini inceleyen çalışmaya İrlanda Cumhuriyeti’nde bir üniversitede beden eğitimi programında okuyan 3.sınıf öğrencisi 64 kişi katılmıştır. SE-PETE-D ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre, öz-yeterlik puanlarının program öncesine göre oldukça artmış, ayrıca programdan önce ve sonra gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri de bu bulguları doğrulamıştır.

Jovanovic vd. (2014) yaptıkları çalışmada Sırbistan’da üç farklı üniversitede beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki 120 öğretmen adayının zihinsel yetersizliği, bedensel yetersizliği ve görme yetersizliği olan öğrencilerin beden eğitimi ortamlarına dahil edilmesine yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının zihinsel, bedensel ve görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik öz-

yeterlik düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. Araştırmacılar bunun nedeninin fakülte programlarında yeterli konu ve derslerin olmaması, özel gereksinimli çocuklar için derslerin düzenlenmesi ve uyarlanmasının karmaşık olması ve derslerde çok fazla uzmanlık gerektirdiğinin öğretmen adayları tarafından bilinmemesi olabileceğini belirtmişlerdir.

Mouton vd.'nin (2013) duygusal zekâ ile iyi oluş, performans ve öz-yeterlik arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu belirledikleri araştırmaya 119 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Sonuçlar, duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve duygusal zekanın sosyallik faktörünün öz-yeterlik inancı düzeyini yordadığını göstermiştir. Ayrıca, yaş ve öğretmenlik deneyiminin duygusal zekâ ya da öz-yeterlik puanları ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Block vd. (2013) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenliği eğitiminde özel gereksinimli çocukların genel beden eğitimi derslerine dahil edilmelerine yönelik öğretmen öz-yeterliklerini inceleyen bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmaya 486 beden eğitimi öğretmeni ve adayı katılmıştır. Zihinsel yetersizlik (ZY), bedensel yetersizlik (BY) ve görme yetersizliği (GY) olmak üzere üç farklı alt ölçekte sırasıyla 6, 10 ve 9 madde bulunmaktadır. Örneklem rastgele gruplara bölünmüş ve açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Dahil edilme kriterlerini karşılamayan maddeler silindikten sonra, AFA madde yükleri 0.53 ile 0.91 arasında değişmiş ve Cronbach alfa güvenilirliği yüksek bulunmuştur (ZY = .86, BY = .90 ve GY = .92 için). DFA sonuçlarının, ZY ölçeğinin iyi uyum iyiliği gösterdiğini, BY ve GY ölçeklerinde ise orta düzeyde uyum gösterdiğini ve ölçeğin içerik ve yapı geçerliğinin onaylandığını belirtmişlerdir.

Humphries vd.'nin (2012) yaptıkları beden eğitimi öğretimi yeterlik ölçeği geliştirme çalışmasına 592 beden eğitimi öğretmeni adayı çalışmaya katılmıştır. Çalışma sonucunda 35 madde 7 faktörden (bilimsel bilginin öğretimde uygulanması, beceri farklılıklarına uyum sağlama, özel gereksinimli öğrencilere öğretim, yönetim, motivasyon ve öğretim, teknoloji kullanımı, değerlendirme) oluşan beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşmuştur.

Benton-Borghi (2006), Meijer ve Foster (1988) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-yeterlik ölçeğini özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi, onları yönetme ve motive etme ile yardımcı teknolojilerin belirli uygulamalarda kullanmada öğretmen yeterliklerini sorgulamak için uyarlamıştır. Araştırmadaki öğretmenler için tipik gelişen öğrencilere yönelik yeterlik inançlarının, özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya ya da yardımcı teknolojileri kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Martin ve Kulinna (2003) beden eğitimi öğretmenlerinin, ders saatinin en az yarısı kadar yüksek düzeyde fiziksel aktivite gerektiren derslerin öğretimine yönelik öz-yeterliklerini değerlendirmek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin pilot çalışmasına 100 ve asıl çalışmasına 309 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. AFA ve DFA sonucunda 16 madde ve 4



faktörden oluşan çok boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde etmişlerdir. Öğrenci faktörü, öğretmenlerin fiziksel aktiviteden hoşlanmayan veya değer vermeyen öğrencileri dahil etmedeki; zaman faktörü, öğretmenlerin kısıtlı zaman diliminde de olsa öğretim sürecini gerçekleştirmedeki; alan faktörü, öğretmenlerin fiziki alan yetersizlikleri durumunda öğretim sürecini gerçekleştirmedeki ve kurum faktörü, öğretmenlerin kurumsal destek eksikliğinin üstesinden gelmedeki öz-yeterlik inançlarını değerlendirmektedir.

Meijer ve Foster (1988), Hollanda'da öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri ayrıştırılmış ortama sevk etme olasılığını incelemek için öğretmenlerin bireysel eğitimde yeterlik inançlarını değerlendirmek amacıyla Hollandalı Öğretmenler için Öz-yeterlik ölçeklerini geliştirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan, yeterlik inançları yüksek öğretmenlerin, özel gereksinimli bir öğrenciyi genel eğitim sınıflarında kabul etme olasılığı ve öğretme çabasının fazla olduğunu bulmuşlardır.



## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Yurtdışında geliştirilmiş Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Branşlarında Engelli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Block vd., 2013) Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik analizlerinin yapılmasını amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmış, Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 02/07/2021 tarihli 2021-73 sayılı izni ve Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 20/12/2021 tarihli ve 39402215 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Genel tarama modelinde, eleman sayısı çok olan bir evrende, evren ile ilgili genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2011). Araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler izler başlıklarda yer almaktadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda BES öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile Türkiye'deki 8 farklı üniversitenin (Gazi Üniversitesi, Hitit Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Rumeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Trakya Üniversitesi) spor bilimleri fakülteleri veya beden eğitimi ve spor yüksekokullarının BES öğretmenliği/eğitimi bölümünde öğrenim gören 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklem büyüklüğü hesaplanmasında güç analizinden yararlanılmıştır. Selickaite vd. (2019) tarafından yapılan benzer bir çalışmadan hareketle çalışma sonuçları G\*power (2020, Versiyon 3.1.9.7. HHU, Düsseldorf: Almanya) programına girilerek örneklem gücü hesaplanmıştır (Faul vd., 2007). Hesaplama "tip 1 hata oranı  $\alpha=0.05$ , çalışmanın gücü  $(1-\beta)$  ise 0.95" olarak alınmıştır. Analiz sonucunda örneklem sayısı olarak en az 198 kişinin örneklem gücünü 0.95 olarak sağlayacağı görülmüştür. Ancak, ölçek uyarlama çalışmalarında en az 300 örneklem olması önerildiğinden, örneklemin 300'ün üzerinde tutulması hedeflenmiştir. MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapan BES öğretmenleri ile üniversitelerin BES öğretmenliği/eğitimi bölümü 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayların verileri incelenerek katılma ve dışlanma kriterlerine uyan toplam 352 katılımcının verileri çalışmaya dahil edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Block vd. (2013) tarafından geliştirilen SE-PETE-D (Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Branşlarında Engelli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin, Prof. Dr. Martin E. Block'tan elektronik posta aracılığıyla alınmıştır (EK-4). SE-PETE-D, beden eğitimi öğretmenliğinde özel gereksinimli çocuklara yönelik duruma özgü öz-yeterliği ölçmektedir. Ölçek geliştirilirken 486 beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili branştan olan katılımcıya uygulanmıştır. Ölçekte yer alan zihinsel yetersizlik (ZY), bedensel yetersizlik (BY) ve görme yetersizliği (GY) alt ölçekleri için sırasıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Dahil etme kriterlerinin sağlamayan maddeler silinmiş ve AFA'daki faktör yüklerinin 0,53 – 0,91 arasında değiştiği saptanmıştır. DFA sonucunda ise, ölçeğin ZY alt ölçeğinin iyi uyum gösterdiğini, BY ve GY alt ölçeklerinin ise orta dereceli uyum gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca tüm alt ölçeklerin cronbach alfa iç güvenirlilik katsayılarının (ZY = 0,86; BY = 0,90; GY = 0,92) yüksek olduğu bildirilmiştir (Block vd., 2013).

Ölçekte 4 bölüm bulunmaktadır. *Birinci bölümde*, zihinsel yetersizliği (ZY) olan bir Noah isminde hayali bir öğrenci tanıtılmış ve bilişsel, eğitsel ve davranışsal özelliklerinden bahsedilmiştir. Bu öğrenciye yönelik kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında BES uygulamaları sırasında öğretmen ya da öğretmen adayının kendine ne kadar güvendiğini belirleyen 5'li likert tipte (1: Hiç güvenmiyorum, 2: Az güveniyorum, 3: Orta derecede güveniyorum, 4: Çok güveniyorum, 5: Tamamen güveniyorum) 11 madde bulunmaktadır. *İkinci bölümde*, omurilik yaralanması sonucu bedensel yetersizliği olan Ashton adında hayali bir öğrenci tanıtılmıştır ve ayrıca öğrencinin yetersizliği ile ilgili özelliklerinden bahsedilmiş, bilişsel, fiziksel, eğitsel ve davranışsal yönden tanımlanmıştır. Bu bölümde de 5'li likert tipte birinci bölümde olduğu gibi derecelendirilmiş 12 madde bulunmaktadır. *Üçüncü bölümde*, yalnızca nesnelere ve kişileri kendine çok yakın olduğunda görebilen, görme yetersizliği olan Sofia adında bir öğrencinin bilişsel, eğitsel ve davranışsal özellikleri ile, görme yetersizliğinden kaynaklı yaşadığı güçlüklerden bahsedilmektedir. Bu bölümde de diğer bölümlerde derecelendirildiği şekilde 5'li likert tipte 9 madde bulunmaktadır. Her bölüm ayrı ayrı puanlandığından, bir ölçeğin üç bölümü gibi düşünülmemektedir, üç farklı duruma özgü öz-yeterlik ölçen tek isim altında birleştirilmiş bir ölçek olarak düşünülebilir. *Ölçeğin son bölümünde* ise katılımcıların yaş, cinsiyet, uyarlanmış beden eğitimi ile ilgili teorik ve uygulamalı eğitim durumları, yetersizliği olan bireylerle kişisel ve eğitimsel ortamlardaki deneyimleri gibi demografik bilgiler yer almaktadır. Ölçeğin alt ölçeklerinden alınabilecek puanlar ZY, BY ve GY için sırasıyla; 11 – 55, 12 – 60 ve 9 – 45 aralığındadır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu onayı (EK-1) alındıktan sonra, Millî Eğitim Bakanlığı (EK-2) ve belirlenen üniversitelerden (EK-3) verilerin çevrimiçi yolla toplanması için gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılardan, çevrimiçi formda (Bkz. Şekil 3.1) yer alan bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu (EK-7) okuyup dijital ortamda onaylamaları istenmiştir. Araştırmada yer alan çevrimiçi ankete, bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu onaylayanlar ulaşabilmiştir. Çevrimiçi anketi toplam 412 kişi doldurmuş, ancak dahil edilme ve dışlanma kriterlerini sağlayan 352 katılımcının verileri IBM SPSS Statistics for Windows (2019, Versiyon 26.0. Armonk, NY: IBM Corp) ve Jamovi for Windows (2021, Versiyon 1.6,23, The Jamovi Project) programlarına aktarılmıştır. Çalışmada dahil edilme kriterlerini sağlamayan 50 katılımcının verileri analize dahil edilmemiştir.

## BESÖY-TR Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Bu araştırma Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Araştırmada Block ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (S-PETE-D), Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmaktadır.

S-PETE-D'nin Türkçe Versiyonu için gerekli izinler ABD Virginia Üniversitesi Kinesiyoloji Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Martin E. Block'tan alınmıştır (24.05.2021). Araştırma Millî Eğitim Bakanlığının 20.12.2021 tarih ve E-49614598-605.01-39402215 sayılı oluru ve Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 2021-73sayılı onayıyla yürütülmektedir.

Online anket dört bölümden oluşmakta ve sizi tanımlayıcı herhangi bir bilgi vermeniz istenmemektedir. Online anketi tamamlamanız yaklaşık 20 dakikanızı alabilir. İlk bölümden sonraki bölümlerde de benzer sorular olduğundan anketi kolaylıkla tamamlayabileceksiniz. Lütfen her bir açıklama ve maddeyi dikkatlice okuyup cevap veriniz. Katılımınız özel gereksinimli bireylere ve onlara yönelik beden eğitimi ve spor çalışmalarına eşsiz katkılar sağlayacaktır.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Online anket ile ilgili soru ve önerileriniz için lütfen iletişime geçmekten çekinmeyin.  
YL, Eren ŞAHİN, Özel Eğitim Öğretmeni, [Redacted]  
Danışman: Doç. Dr. Rabia Hürrem ÖZDURAK SINGİN

[Redacted] Hesap değiştir Taslak geri yükledi

\* Gerekli

### Katılım Onayı \*

Yukarıda detayları yazılı olan ve tarafıma anlatılan bu araştırmada yer almak için araştırmacı Eren ŞAHİN tarafından "katılımcı" olarak davet edildim. Online anketin hiç bir yerinde kimliğimi belirten bir bilgi vermemin istenmeyeceğini biliyorum. Aklıma gelen tüm soruları araştırmacıya yazılı telefon numarası ve e-posta adresi aracılığı ile sorabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya ilişkin bana yapılan katılım davetini hiçbir zorlama ve baskı olmaksızın büyük bir gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. Bu formu onaylamakla yasalara bana sağladığı hakları kaybetmeyeceğimi biliyorum. (Bilgilendirilmiş gönüllü olur formunun tam halini okumak isterseniz: <https://drive.google.com/file/d/18EKIhR9R4278BjunVCLqJa9iUnOcMSY/view?usp=sharing>)

ONAYLIYORUM

Şekil 3.1. Google formlar ekran görüntüsü

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılım gösteren BES öğretmeni ve öğretmen adaylarına ilişkin betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve kategorik değişkenlere ilişkin frekans ile yüzdeler Jamovi programı ile hesaplanmıştır. Analizler için IBM SPSS Statistics, Jamovi ve AMOS for Windows (2014, Versiyon 23.0, Chicago, NY: IBM Corp) programlarından yararlanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için araştırmacı tarafından alanyazın incelenerek hazırlanmış kapsam geçerliği formu (EK-6) aracılığıyla uzman görüşleri alınmış, kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri için cronbach alfa kat sayısı, test-tekrar test yöntemi ile ve madde toplam korelasyon analizleri yapılmıştır. Benzer nitelikleri ölçen bir ölçek olmadığından ve test-tekrar testteki olası zaman sorununu ortadan kaldırmak amacıyla, ölçeğin güvenirliği iki yarı güvenirlik ile de incelenmiştir (Seçer, 2017). Ölçeğin uyarılama süreci ve geçerlik-güvenirlik analizlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde AFA ve DFA’nın farklı veri gruplarıyla ve eğer mümkünse iki eşit sayıda gruba yapılmasının uygun olacağı görüşünün daha hâkim olduğu görülmüştür (Schumacker ve Lomax, 2004; Henson ve Roberts, 2006; Osborne ve Fitzpatrick, 2012; Fokkema ve Greiff, 2017). DeVellis (2017), yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığında aynı anda toplanmış verilerin mümkünse iki eşit sayıda gruba seçkisiz yolla bölünmesiyle AFA ve DFA’nın yapılmasının uygun olacağını öne sürmektedir. Bu araştırmada, AFA ve DFA aynı anda toplanan verilerin (N=352) eşit sayıda iki gruba ( $n_1=176$  ve  $n_2=176$ ; BES öğretmenleri ve öğretmen adayları her iki gruba da rastgele ve eşit sayıda ayrılmıştır.) ayrılmasıyla elde edilen veri setleri ile gerçekleştirilmiştir. Birinci gruba AFA ve ikinci gruba ise DFA uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Buna göre, tüm KMO değerlerinin “0,90” değerinin üzerinde olduğu yani örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel ölçüde (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) yeterli olduğunu görülmüştür (bkz. Tablo 4.5).

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırma temel olarak 4 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada orijinal ölçeğin Türkçe’ye çeviri süreci tamamlanmış, kapsam geçerlik indeksi ve dil geçerlik analizleri yapılmıştır. İkinci aşamada BESÖY-TR’nin pilot güvenirlik çalışması farklı bir örneklem grubu ( $n=75$ ) ile cronbach alfa güvenirlik katsayısı ve madde toplam korelasyonları aracılığıyla incelenmiştir. Üçüncü aşamada aynı anda toplanmış veriler rastgele olarak eşit sayıda iki farklı gruba ayrılmış, birinci gruba ( $n_1=176$ ) AFA ve ikinci gruba ( $n_2=176$ ) DFA uygulanmıştır. AFA’da öncelikle örneklem yeterliliği ve korelasyon matrisinin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik (BKT) testleri yapılmış, ardından faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra ise, ikinci örneklem grubuna DFA uygulanmış ve uyum indeksleri incelenmiştir. Sonuncu yani dördüncü aşamada daha önce ölçek maddelerini görmemiş 55 katılımcıya test-tekrar test aralarında 3 hafta olacak şekilde uygulanmış, test-tekrar test güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Sonrasında ise tüm

örneklem grubunda (N=352) iki yarı güvenirlik analizi yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayıları (cronbach alfa) incelenmiştir.

**Tablo 3.1.** BESÖY-TR Uyarlama ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

<b>Çeviri Süreci (1)</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi</li><li>• Dil ve alan uzmanlarından Türkçe'ye çevrilmiş ölçek için görüş alınması</li><li>• Uzman görüşlerine göre yeniden düzenleme</li><li>• Türkçe'ye çevrilen formun orijinal ölçek diline çevrilmesi</li><li>• Orijinal ölçek diline çevrilen ölçek ile orijinal ölçeğin karşılaştırılması</li><li>• Ölçeğe son halini verme</li><li>• Kapsam geçerliği (n=10)</li></ul>	<b>Dil Geçerliği</b>  Her iki dili de bilen <b>n = 20 uzman</b> <i>Korelasyon analizi ile dil geçerliliği</i>
<b>BESÖY-TR Pilot Güvenirlik Çalışması (2)</b>	
Örneklem grubu <b>n = 75</b> <i>Cronbach alfa güvenirlik katsayısı</i> <i>Madde toplam korelasyonları</i>	
<b>BESÖY-TR Geçerlik Çalışması (3)</b>	
Örneklem grubu <b>n<sub>1</sub> = 176</b> <b>AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ (AFA)</b> <i>Kaiser-Meyer- Olkin (KMO)</i> <i>Barlett Küresellik Testi (BKT)</i> <i>Faktör Analizi</i>	Örneklem grubu <b>n<sub>2</sub> = 176</b> <b>DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ (DFA)</b> <i>Ki-karenin serbestlik derecesine oranı (CMIN/Df)</i> <i>Uyum iyiliği indeksi (GFI)</i> <i>Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)</i> <i>Turker-Lewis indeksi (TLI)</i> <i>Artan uyum indeksi (IFI)</i> <i>Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)</i> <i>Hata kereler ortalamasının karekökü (RMR)</i> <i>Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)</i> <i>Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI)</i>
<b>BESÖY-TR Güvenirlik Çalışması (4)</b>	
Örneklem grubu <b>n= 55</b> <i>Test-tekrar test güvenirliği</i>	Örneklem grubu <b>N = 352</b> <i>İki yarı güvenirlik analizi</i> <i>Cronbach alfa güvenirlik katsayısı</i>

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1. Katılımcılara İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyet, yaş, UBES vb. ders alma durumları ile üniversite bölümlerine ilişkin demografik bilgiler, BES öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.** Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	BES Öğretmenleri		BES Öğretmen Adayları		Genel Toplam	
	f	N %	f	N %	f	%
<i>Cinsiyet</i>						
Kadın	88	25,0	56	15,90	144	40,9
Erkek	124	35,22	84	23,88	208	59,1
<i>Toplam (N=352)</i>	<i>212</i>	<i>60,22</i>	<i>140</i>	<i>39,78</i>	<i>352</i>	<i>100,0</i>
<i>Yaş Aralıkları (<math>\bar{X}\pm SS</math>)</i>						
19-31 yaş arası	35	9,95	140	39,78	175	49,73
32-44 yaş arası	111	31,52	-	-	111	31,52
45 ve üzeri	66	18,75	-	-	66	18,75
<i>Toplam (N=352)</i>	<i>212</i>	<i>60,22</i>	<i>140</i>	<i>39,78</i>	<i>352</i>	<i>100,0</i>
<i>Uyarlanmış BES veya Benzeri Ders Alma Durumu</i>						
Evet	53	15,06	63	17,90	116	32,96
Hayır	159	45,16	77	21,88	236	67,04
<i>Toplam (N=352)</i>	<i>212</i>	<i>60,22</i>	<i>140</i>	<i>39,78</i>	<i>352</i>	<i>100,0</i>
<i>Üniversite Bölümleri</i>						
Antrenörlük Eğitimi	49	13,92	-	-	49	13,92
BES Öğretmenliği/Eğitimi*	86	24,43	140	39,78	226	64,20
Spor Yöneticiliği	40	11,36	-	-	40	11,37
Engellilerde BES Eğitimi/Bilimleri	37	10,51	-	-	37	10,51
<i>Toplam (N=352)</i>	<i>212</i>	<i>60,22</i>	<i>140</i>	<i>39,78</i>	<i>352</i>	<i>100,0</i>

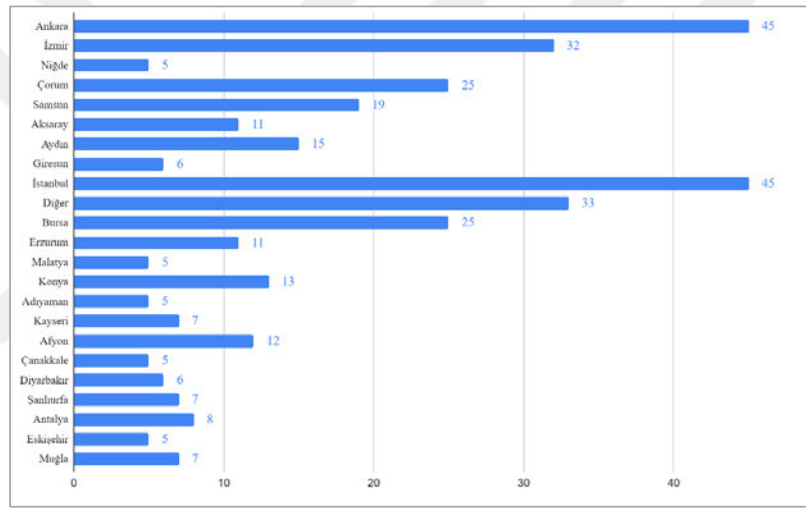
\*Öğretmen adayları yalnızca üniversitelerin *BES Öğretmenliği/Eğitimi* bölümlerinde öğrenim gören 4.sınıf öğrencileridir. **Not:** f: Frekans, N %: Genel toplama göre yüzde, %: Yüzde

Tablo 4.1’de BES öğretmenleri ve öğretmen adaylarına ilişkin sayısal istatistikler ayrı ayrı belirtilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan BES öğretmenlerinin  $39.66\pm 7.64$ , BES öğretmen adaylarının  $23.28\pm 5.7$  ve tüm katılımcıların ise  $33.14\pm 10.47$  yaş ortalamasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya 88’i (%25) kadın, 124’ü (%35,22) erkek BES öğretmeni ve 56’sı kadın (%15,9), 84’ü (%23,88) erkek BES öğretmen adayı olmak üzere (144 kadın, %40,9; 208 erkek, %59,1) toplam 352 kişi katılmıştır. Yaş aralıklarına göre dağılımları incelendiğinde araştırmada 19-31 yaş arası 35 (%9,95), 32-44 yaş arası 111 (%31,52), 45 ve üzeri yaşlarda ise 66 (%18,75) BES öğretmeni şeklinde olduğu ve 19-31 yaş aralığında BES öğretmen adaylarının ise 140 (%39,78) kişiden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan BES

öğretmenlerinin 53'ü (%15,06) uyarlanmış BES ya da benzeri ders aldığını, 159'u (%45,16) almadığını, katılımcı BES öğretmen adaylarının 63'ü (%17,90) uyarlanmış BES ya da benzeri ders aldığını ve 77'si (%21,88) ders almadığını bildirmiştir. Ek olarak ise, ders alan katılımcıların tamamı yalnızca teorik ders aldığını, herhangi bir uygulamalı dersin olmadığını bildirmiştir.

BES öğretmenlerinin üniversitede okudukları bölümler incelendiğinde antrenörlük eğitimi 49 (%13,92), BES öğretmenliği / eğitimi 86 (%24,43), spor yöneticiliği 40 (%11,36), engellilerde BES eğitimi / bilimleri 37 (%10,51) bölümü mezunları olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir. BES öğretmen adaylarının tamamının (%39,78; n=140) ise BES öğretmenliği/eğitimi bölümünde öğrenim gördükleri saptanmıştır.

Araştırmaya Türkiye'nin 34 farklı şehirden 352 BES öğretmeni ve öğretmen adayı katılmıştır. Katıldıkları şehirlere göre sayısal dağılımları Şekil 4.1'de yer almaktadır.



Diğer: Ordu, Siirt, Kars, Elazığ, Bolu, Karaman, Bingöl, Kırşehir, Edirne, Adana, Gaziantep, Amasya (5 ten az katılım)

**Şekil 4.1.** Katılımcıların buldukları şehirlere göre dağılımı

BESÖY-TR geçerlik-güvenirlik çalışmasında katılımcıların alt ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, en az ve en çok değer, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.2'de gösterilmiştir. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının ise " $\pm 1,5$ " aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre değişkenlerin alt ölçek puanlarına göre sahip olduğu en küçük çarpıklık değeri " $-1,436$ ", en büyük çarpıklık değeri " $1,448$ ", en küçük basıklık değeri " $-1,377$ " ve en büyük basıklık değeri " $1,497$ " olarak belirlenmiştir. Alanyazında verilerin normal dağılım göstermesi için birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bu görüşlere göre, Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin " $-1,5$ " ile " $+1,5$ " arasında ve George ve Mallery (2010) ise " $-2$ " ile " $+2$ " arasında olmasının normal dağılımı işaret ettiğini belirtmektedir. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık değerleri, Q-Q plot ve histogram bar grafikleri de incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizine parametrik testler kullanılmıştır.



**Tablo 4.2.** Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler		$\bar{X}$	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık	
<b>Çalışma Durumu</b>								
Öğretmen	ZY Toplam	36,65	7,84	11	55	,716	,965	
	BY Toplam	39,67	8,90	12	60	,715	,828	
	GY Toplam	29,20	6,31	9	45	,490	1,217	
Öğretmen Adayı	ZY Toplam	38,86	8,44	17	55	,256	-,369	
	BY Toplam	42,89	9,12	19	60	,308	,564	
	GY Toplam	32,03	7,58	16	45	,262	-,777	
<b>Cinsiyet</b>								
Kadın	ZY Toplam	36,78	8,06	11	55	,394	,662	
	BY Toplam	40,66	8,96	12	60	,552	,309	
	GY Toplam	30,42	6,89	9	45	,503	,424	
Erkek	ZY Toplam	38,04	8,19	11	55	,614	-,062	
	BY Toplam	39,89	9,24	12	60	,523	-,014	
	GY Toplam	30,25	7,04	9	45	,435	-,001	
<b>Üniversite Bölümü</b>								
ANT	ZY Toplam	35,91	7,77	11	55	,515	1,396	
	BY Toplam	39,58	8,54	12	60	,598	1,441	
	GY Toplam	28,94	6,18	9	45	,359	1,397	
BES	ZY Toplam	39,91	8,80	11	55	,038	-,223	
	BY Toplam	43,65	9,81	12	60	-,011	-,197	
	GY Toplam	31,92	7,72	9	45	-,026	-,301	
SY	ZY Toplam	33,55	5,02	19	53	1,321	-,781	
	BY Toplam	36,30	5,23	19	54	1,448	1,305	
	GY Toplam	27,77	4,96	20	45	1,119	,846	
EBES	ZY Toplam	36,27	6,89	26	55	1,307	1,224	
	BY Toplam	39,14	8,09	27	60	1,277	,947	
	GY Toplam	29,69	6,14	20	45	1,255	1,026	
<b>Yaş Aralıkları</b>								
19-31 yaş arası	ZY Toplam	39,14	8,78	11	55	,072	-,132	
	BY Toplam	43,13	9,51	12	60	,083	-,164	
	GY Toplam	32,28	7,66	9	45	,046	-,454	
32-44 yaş arası	ZY Toplam	36,41	6,98	26	55	1,340	1,021	
	BY Toplam	39,39	8,08	26	60	1,206	,840	
	GY Toplam	29,01	5,19	17	45	,967	1,445	
45 ve üzeri	ZY Toplam	35,42	7,61	11	55	,717	1,093	
	BY Toplam	38,19	8,56	12	60	,852	1,102	
	GY Toplam	27,70	6,44	9	45	,699	1,103	
<b>Özel gereksinimli bireylerle kişisel deneyim durumu</b>								
ZY olan bireylerle kişisel deneyimi	Var	ZY Toplam	39,22	7,68	19	55	,769	-,214
		BY Toplam	41,41	9,56	19	60	,681	-,527
		GY Toplam	30,72	7,42	13	45	,572	,450
BY olan bireylerle kişisel deneyimi	Yok	ZY Toplam	35,27	8,22	11	55	,476	,595
		BY Toplam	40,34	8,47	12	60	,198	1,137
		GY Toplam	29,80	6,31	9	45	,119	1,201
ZY olan bireylerle kişisel deneyimi	Var	ZY Toplam	36,88	8,51	19	55	,564	-,692
		BY Toplam	43,32	9,03	19	60	,514	-,511
		GY Toplam	31,76	7,74	17	45	,430	-,946
BY olan bireylerle kişisel deneyimi	Yok	ZY Toplam	36,39	7,66	11	55	,411	1,191
		BY Toplam	38,95	8,71	12	60	,597	,762
		GY Toplam	29,11	6,00	9	45	,149	1,474

**Tablo 4.2. (Devamı)**

GY olan bireylerle kişisel deneyimi	Var	ZY Toplam	39,00	8,23	11	55	,424	-,276
		BY Toplam	41,98	10,29	12	60	,400	-,398
		GY Toplam	31,47	7,70	9	45	,365	-,402
kişisel deneyimi	Yok	ZY Toplam	36,59	7,55	11	55	,514	,639
		BY Toplam	40,30	8,24	12	60	,563	,444
		GY Toplam	29,59	6,37	9	45	,419	,555
<b>Özel gereksinimli bireylerle profesyonel deneyim durumu</b>								
ZY olan bireylerle profesyonel deneyimi	Var	ZY Toplam	40,34	8,01	11	55	-,065	1,115
		BY Toplam	42,51	10,01	12	60	,115	,123
		GY Toplam	31,58	7,67	9	45	,089	-,224
profesyonel deneyimi	Yok	ZY Toplam	34,99	7,41	17	55	1,223	1,169
		BY Toplam	39,54	7,98	24	60	1,010	,718
		GY Toplam	29,19	6,07	13	45	,832	1,013
BY olan bireylerle profesyonel deneyimi	Var	ZY Toplam	41,63	9,29	19	55	-,134	-,910
		BY Toplam	46,54	9,64	24	60	,679	1,430
		GY Toplam	33,58	8,22	17	45	-,230	-,966
profesyonel deneyimi	Yok	ZY Toplam	35,97	7,08	11	55	,679	1,430
		BY Toplam	38,83	7,95	12	60	,788	1,471
		GY Toplam	29,09	6,00	9	45	,625	1,497
GY olan bireylerle profesyonel deneyimi	Var	ZY Toplam	42,25	8,22	26	55	,090	-,1149
		BY Toplam	46,00	9,49	26	60	,034	-,1053
		GY Toplam	34,64	6,92	17	45	-,140	-,174
profesyonel deneyimi	Yok	ZY Toplam	39,69	7,85	11	55	,609	,744
		BY Toplam	40,06	8,76	12	60	,621	,558
		GY Toplam	29,56	6,70	9	45	,571	,552
<b>UBES vb. ders alma durumu</b>								
Evet		ZY Toplam	46,78	6,01	33	55	-,130	-,932
		BY Toplam	51,32	7,10	19	60	-,884	1,335
		GY Toplam	38,40	4,75	29	45	,059	-,1110
Hayır		ZY Toplam	32,98	4,29	11	46	-,1298	1,105
		BY Toplam	35,86	4,50	12	47	-,1356	,924
		GY Toplam	26,36	3,68	9	33	-,1436	1,144

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği, ANT: Antrenörlük Eğitimi, BES: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği/Eğitimi, SY: Spor Yöneticiliği, EBES: Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi/Bilimleri, UBES: Uyarlanmış beden eğitimi ve spor.

**Tablo 4.3.** Ölçek maddelerinin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri

Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
<i>Zihinsel yetersizlik alt ölçeği</i>				
a	3,37	,964	-,063	-,643
b	3,39	1,010	-,036	-,871
c	3,55	1,025	-,194	-,845
d	3,45	,983	-,064	-,732
e	3,34	1,022	,065	-,978
f	3,44	,965	-,029	-,815
g	3,45	1,003	-,183	,771
h	3,46	1,045	-,112	-,970
i	3,30	1,005	,073	-,877
j	3,34	,980	,103	-,798
k	3,43	1,005	-,032	,890
<i>Bedensel yetersizlik alt ölçeği</i>				
a	3,35	,999	-,072	-,828
b	3,37	,993	,062	-,847
c	3,44	1,031	-,114	,932
d	3,48	1,054	-,050	-1,093
e	3,36	1,012	,106	-,818
f	3,49	,999	,115	-,848
g	3,41	1,001	-,030	-,886
h	3,45	1,012	,133	-,857
i	3,36	1,003	-,081	,903
j	3,41	,989	-,057	-,857
k	3,39	1,035	,088	-,924
l	3,43	1,018	-,099	,887
<i>Görme yetersizliği alt ölçeği</i>				
a	3,39	1,054	-,022	-,967
b	3,45	1,031	-,113	,867
c	3,33	1,007	-,031	-,792
d	3,28	,995	,017	-,700
e	3,38	1,041	-,052	,893
f	3,36	1,003	-,047	-,678
g	3,39	1,015	,049	-,901
h	3,41	1,009	-,150	-,824
i	3,32	1,034	,035	-,867

**Not:**  $\bar{X}$ : Ortalama, SS: Standart Sapma.

Tablo 4.3 incelendiğinde, alt ölçek maddelerinin ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin alanyazındaki ölçütleri karşıladığından normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

## 4.2. BESÖY-TR'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

BESÖY-TR'nin (EK-5) geçerliği için ölçeğin dil geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi) incelenmiştir.

### 4.2.1. Ölçeğin Türkçe dil geçerliğine ilişkin bulgular

Hem Türkçe hem de İngilizce'ye hâkim BES alanından 20 uzmana aralarında 1 hafta ara olacak şekilde önce Türkçe, sonra İngilizce orijinal ölçek uygulanarak toplam puanlar pearson korelasyon analizi ile incelendiğinde Türkçe ve İngilizce orijinal alt ölçekler arasında ZY alt ölçeği için " $r=0,88, p<0,001$ ", BY alt ölçeği için " $r=0,91, p<0,001$ " ve GY alt ölçeği için " $r=0,93, p<0,001$ ", olmak üzere yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki belirlenmiştir.

### 4.2.2. Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin kapsam geçerliğinin incelenmesi için özel eğitim, BES, çocuk gelişimi ve eğitimi ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarından 10 uzmandan görüş alınmıştır. Ölçekteki her madde kapsam geçerliğini inceleyen uzmanlar tarafından (uygun değil, uygun ama düzeltme gerekir, uygun) derecelendirilmiştir. Ölçekteki hiçbir madde için "uygun değil" görüşü bildiren uzman olmadığı belirlenmiştir. "Uygun ama düzeltme gerekir" görüşü belirtilen maddeler, görüşler doğrultusunda düzeltilmiştir. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) değerinin hesaplanması için  $KGİ=[G/(N/2)]-1$  formülü ( $G$ : Belirtilen Görüş Sayısı,  $N$ : Toplam Uzman Sayısı) kullanılmıştır (Alpar, 2020). KGİ değerleri ZY, BY ve GY alt ölçekleri için sırasıyla "0,95", "0,94" ve "0,96" olarak saptanmıştır. Alanyazında bir ölçeğin kapsam geçerlik indeksini sağlaması için  $\alpha = 0,05$  anlamlılık düzeyinde olması istenen en küçük kapsam geçerlik indeksi 10 uzman olduğunda "0,62" olduğu belirtilmektedir (Alpar, 2020; Kartal ve Bardakçı, 2018). Dolayısıyla tüm alt ölçeklerdeki maddeler ve alt ölçeklerin genel ortalamalarına ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin 0,62'den büyük olduğu, tüm alt ölçeklerin kapsam geçerliğini sağladığı belirlenmiştir (Tablo 4.4).

**Tablo 4.4.** BESÖY-TR'nin kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşleri ve KGİ değerleri

Madde	KGİ			"Uygun"			"Uygun ama düzeltme gerekir"		
	ZYAÖ	BYAÖ	GYAÖ	ZYAÖ	BYAÖ	GYAÖ	ZYAÖ	BYAÖ	GYAÖ
A	,99	,80	,99	10	9	10	-	1	-
B	,99	,99	,99	10	10	10	-	-	-
C	,99	,99	,99	10	10	10	-	-	-
D	,99	,99	,99	10	10	10	-	-	-
E	,80	,80	,99	9	9	10	1	1	-
F	,99	,99	,80	10	10	9	-	-	1
G	,99	,80	,99	10	9	10	-	1	-
H	,99	,99	,99	10	10	10	-	-	-
I	,80	,99	,99	9	10	10	1	-	-
İ	,99	,99		10	10		-	-	
J	,99	,99		10	10		-	-	
K		,99			10			-	

**Not:** KGİ: Kapsam geçerlik indeksi, ZYAÖ: Zihinsel yetersizlik alt ölçeği, BYAÖ: Bedensel yetersizlik alt ölçeği, GYAÖ: Görme yetersizliği alt ölçeği.

#### 4.2.3. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular

ZY, BY ve GY alt ölçeklerinin yapı geçerliği aynı anda toplanmış verilerin eşit sayıda iki gruba ayrılması ile oluşan veri setleri ile AFA ve DFA aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar izler başlıklarda verilmiştir.

##### 4.2.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Her bir madde için tanımlayıcı istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve maksimum olabilirlik analizi verileri Tablo 4.5'te verilmiştir. Alt ölçekler 1-5 arası likert tip maddelerden olduğundan, 3'ten yüksek 4'ten düşük olması orta düzey öz-yeterliği, 4 ve üzerinde olması yüksek öz-yeterliği ve 3'ten düşük olması ise düşük öz-yeterlik düzeyini gösterdiği varsayılabilir (Selickaite vd., 2019). ZY, BY ve GY alt ölçeklerinin hiçbirisinde ortalama puanın 3'ün altında olmadığı, tüm maddelerin orta düzeyde bir öz-yeterlik inancında işaret ettiği belirtilebilir. Örneklemin yeterliliğini ( $n_1=176$ ) belirlemek ve korelasyon matrisinin uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO) ve Barlett Küresellik Testi (BKT) gerçekleştirilmiştir. AFA yapılırken maksimum olabilirlik analizi ve varimax rotasyonu tercih edilmiştir.

İlk AFA, 11 maddeden oluşan ZY alt ölçeği için yapılmıştır. KMO sonucunun 0,938 ( $>.90$ ; mükemmel) ve BKT sonucunun ise " $\chi^2(55) = 1488,38$ ;  $p<0,001$ " olduğu yani maddeler arası korelasyonların yeterince yüksek olduğu belirlenmiştir. Maddelerin, varyans üzerindeki ortak yüklerinin 0,58-0,71 arasında değiştiği yani maddelerin tümünün ( $>.10$ ) ölçeğin tamamıyla

uyumlu olduğu görülmüştür. Kaiser kriteri ( $\lambda > 1$ ) ve yamaç grafiği (Şekil 4.2) incelendiğinde varyansın %65,66'sını açıklayabilen tek faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır.

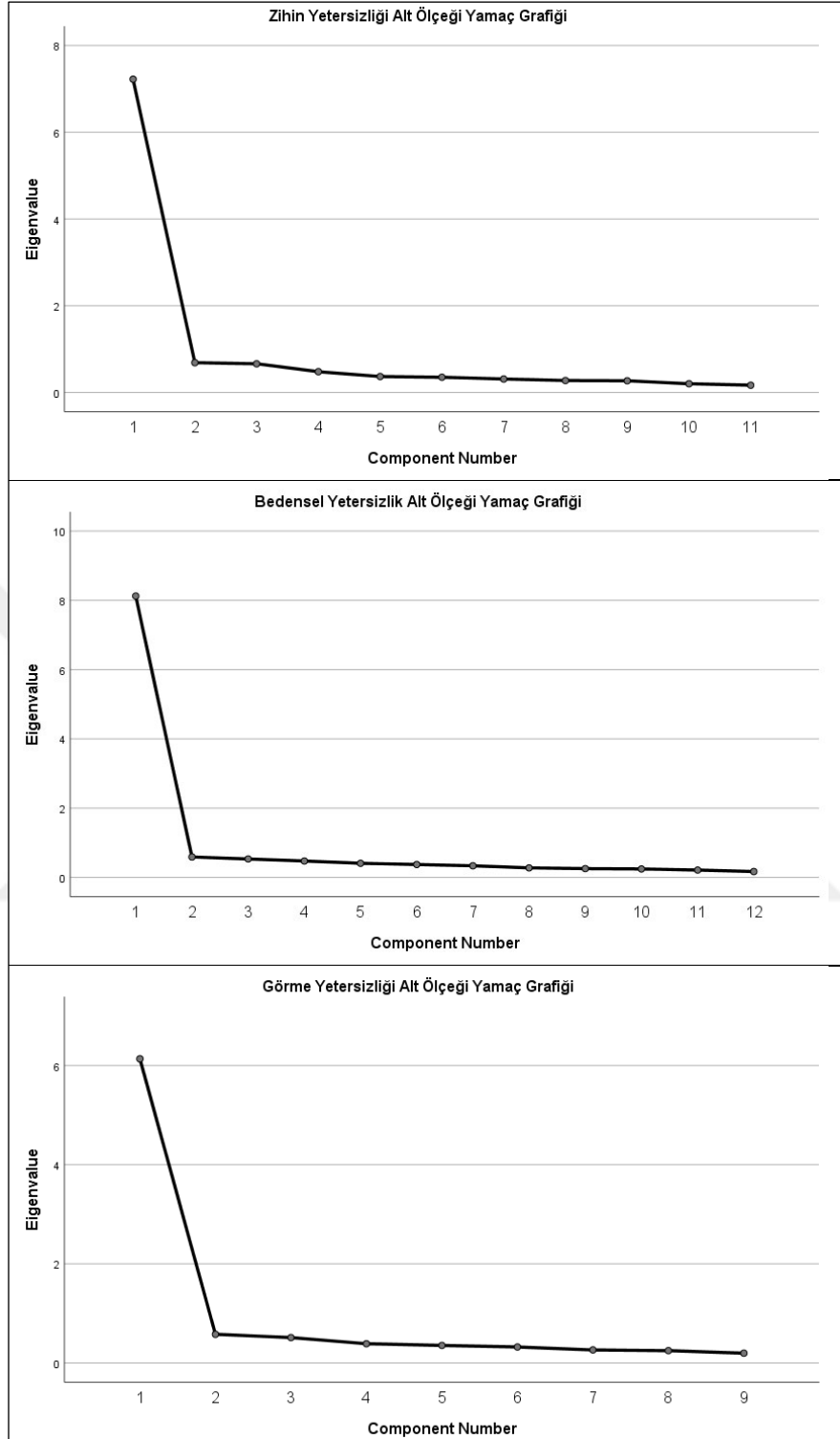
12 maddeden oluşan BY alt ölçeği için yapılan AFA sonuçları; KMO değerinin 0,958 ( $> 0,90$ ; mükemmel) ve BKT sonucunun ise " $\chi^2(55) = 1727,91$ ;  $p < 0,001$ " olduğu yani maddeler arası korelasyonların yeterince yüksek olduğunu göstermiştir. Maddelerin, varyans üzerindeki ortak yüklerinin 0,62-0,76 arasında değiştii görülmüştür. Maddelerin tümünün ( $> 10$ ) ölçeğin tamamıyla uyumlu olduğu saptanmıştır. Kaiser kriteri ( $\lambda > 1$ ) ve yamaç grafiği (Şekil 4.2) incelendiğinde varyansın %67,70'ini açıklayabilen tek faktörlü ölçeği ortaya koymuştur.

Son AFA, 9 maddelik GY alt ölçeğine uygulanmıştır. KMO sonucunun 0,939 ( $> 0,90$ ; mükemmel) ve BKT sonucu " $\chi^2(36) = 1175,38$ ;  $p < 0,001$ " olarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü ve maddeler arası korelasyonların yeterince yüksek olduğu saptanmıştır. Maddelerin varyans üzerindeki ortak yüklerinin 0,58-0,76 arasında olduğu belirlenmiş ve maddelerin tümünün ( $> 10$ ) ölçeğin tamamıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Kaiser kriteri ( $\lambda > 1$ ) ve yamaç grafiği (Şekil 4.2) incelendiğinde ise tek faktörden oluşan ve varyansın %68,16'sını açıklayan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ayrıca tüm alt ölçeklerde faktör yükleri (0,76-0,87 arasında) tüm maddelerde 0,60'ın üzerinde olması yüksek düzeyde faktör yük değeri olduğunu göstermektedir (Kline, 1994).

**Tablo 4.5.** BESÖY-TR'ye yönelik AFA sonuçları

Madde	ZY (11 madde)				BY (12 madde)				GY (9 madde)			
	$\bar{X}$	SS	Ortak Yükler	Faktör Yükü	$\bar{X}$	SS	Ortak Yükler	Faktör Yükü	$\bar{X}$	SS	Ortak Yükler	Faktör Yükü
a	3,60	,987	0,59	0,77	3,57	1,05	0,73	0,86	3,64	1,12	0,67	0,82
b	3,69	1,01	0,71	0,84	3,64	1,04	0,70	0,84	3,66	1,11	0,70	0,84
c	3,89	1,01	0,58	0,76	3,72	1,05	0,69	0,83	3,55	1,06	0,71	0,84
d	3,69	1,01	0,74	0,86	3,81	1,06	0,62	0,79	3,41	1,06	0,69	0,83
e	3,64	1,05	0,69	0,83	3,56	1,07	0,65	0,81	3,61	1,11	0,73	0,85
f	3,77	,96	0,71	0,84	3,74	1,02	0,76	0,87	3,56	1,09	0,76	0,87
g	3,72	1,01	0,69	0,83	3,63	1,06	0,70	0,84	3,63	1,05	0,58	0,76
h	3,79	1,03	0,63	0,79	3,73	1,02	0,62	0,79	3,62	1,03	0,65	0,81
i	3,48	1,06	0,59	0,77	3,55	1,05	0,64	0,80	3,57	1,08	0,64	0,80
j	3,52	1,03	0,58	0,76	3,66	1,01	0,68	0,82				
k	3,68	1,00	0,71	0,84	3,69	1,04	0,65	0,80				
l					3,70	1,03	0,69	0,83				
<b>Toplam</b>	3,68	1,02	<b>KMO = 0,938</b>		3,67	1,04	<b>KMO = 0,958</b>		3,58	1,08	<b>KMO = 0,939</b>	
			<b>Ki-kare = <math>\chi^2</math> (55) = 1488,38</b>				<b>Ki-kare = <math>\chi^2</math> (66) = 1727,91</b>				<b>Ki-kare = <math>\chi^2</math> (36) = 1175,38</b>	
			<b>BKT (p) = 0,000</b>				<b>BKT (p) = 0,000</b>				<b>BKT (p) = 0,000</b>	

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik alt ölçeği, BY: Bedensel yetersizlik alt ölçeği, GY: Görme yetersizliği alt ölçeği,  $\bar{X}$  = Ortalama, SS = Standart Sapma,  $\Lambda$  = Eigenvalue, KMO = Kaiser-Meyer-Olkin, BKT = Barlett Küresellik Testi,  $\chi^2$  = Ki-kare değeri.



**Şekil 4.2.** BESÖY-TR'ye ilişkin yamaç grafikleri

Şekil 4.2 incelendiğinde ZY, BY ve GY alt ölçeklerine ilişkin AFA sonrası oluşan yamaç grafikleri görülmektedir. Alt ölçeklerin her birinin tek faktörlü yapısı yamaç grafiğinde de doğrulanmaktadır.



#### 4.2.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

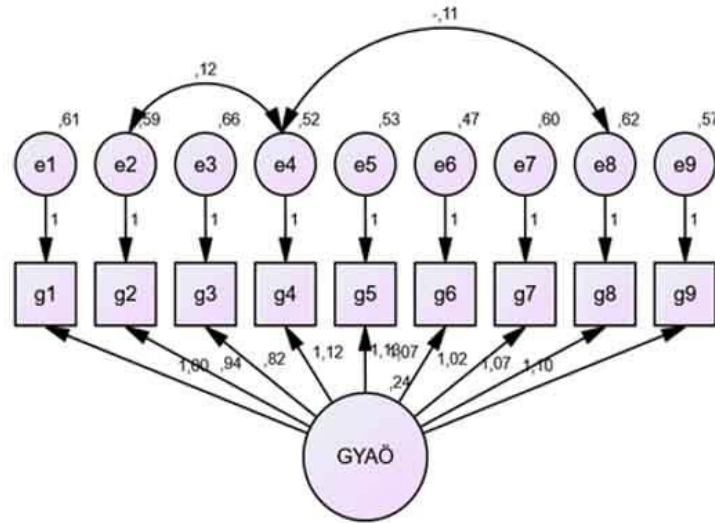
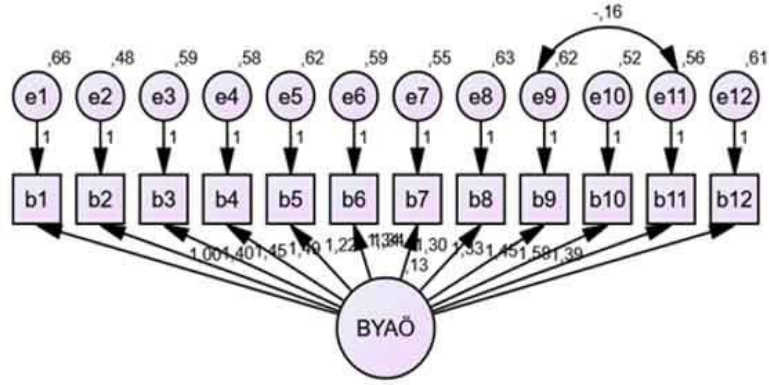
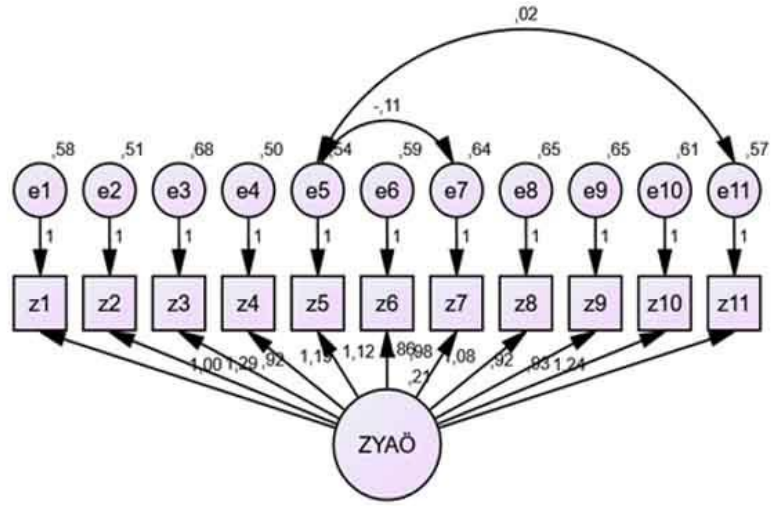
AFA'dan elde edilen sonuçlar farklı bir örneklem grubu ile ( $n_2=176$ ) doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla incelenmiştir. DFA, ölçeklerin faktör yapılarının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilir. Özellikle farklı kültürlerde ve örneklemle gerçekleştirilmiş ölçeklerin uyarlanmasında kullanılan bir geçerlik belirleme yöntemidir. Kuramsal bir temelden destekle birçok faktörün gerçek verilerle ne kadar uyum halinde olduğunu göstermek amacıyla yapılan bir analizdir (Sümer, 2000). Diğer bir deyişle DFA, daha önce belirlenmiş ya da kurgulanmış yapının toplanan verilerle ne düzeyde doğrulandığını belirlemeyi amaçlar (Seçer, 2017).

Alt ölçeklerin tamamının AFA sonucunda tek faktörlü yapısı göz önünde bulundurularak, ikinci örneklem grubuna ( $n_2=176$ ) birinci düzey tek faktörlü DFA yapılmıştır. Alt ölçeklerin tamamının tek faktörlü yapısının doğrulandığı ve ZY, BY, GY alt ölçeklerinin sırasıyla 11, 12, 9 maddeden oluştuğu görülmektedir (Tablo 4.5 ve Şekil 4.2). ZY alt ölçeğinde modifikasyon indeksleri incelendiğinde Madde-E ile Madde-G ve Madde-J ile Madde-K, BY alt ölçeğinde modifikasyon indeksleri incelendiğinde Madde-İ ile Madde-K ve GY alt ölçeğinde modifikasyon indeksleri incelendiğinde ise Madde-B ile Madde-D ve Madde-D ile Madde-H'nin varyanslarının birleştirilmesinin model uyumunu arttıracığı görüldüğünden, tüm alt ölçeklerde DFA tekrarlanmıştır. Tekrarlanan DFA sonucunda ZY, BY ve GY alt ölçeklerinden elde edilen uyum indeksleri Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6.** BESÖY-TR'ye yönelik DFA uyum indeksleri

Uyum istatistiği	Model uyum indeksleri			Ölçütler*	
	ZYAÖ (Uyum Durumu)	BYAÖ (Uyum Durumu)	GYAÖ (Uyum Durumu)	İyi Uyum**	Kabul Edilebilir Uyum***
$\chi^2$ Testi (p değeri)	0,746 **	0,969 **	0,928 **	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$
$\chi^2 / sd$	0,848 **	0,670 **	0,621 **	$\leq 3$	$\leq 5$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri					
NFI	0,91 ***	0,92 ***	0,95 **	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$
TLI	0,99 **	0,99 **	0,99 **	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$
IFI	0,96 **	0,97 **	0,96 **	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$
CFI	0,99 **	0,99 **	0,99 **	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$
RMSEA	0,000 **	0,000 **	0,000 **	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$
Mutlak Uyum İndeksleri					
GFI	0,96 **	0,97 **	0,98 **	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$
AGFI	0,94 **	0,95 **	0,97 **	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$
Artık Temelli Uyum İndeksi					
RMR	0,033 **	0,03 **	0,025 **	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$

\*Kaynak: Schumacker ve Lomax (2015), Kline (2015), Tabachnik ve Fidell (2018). Not: \*\*İyi uyum, \*\*\*Kabul edilebilir uyum,  $\chi^2/sd$ : Ki-karenin serbestlik derecesine oranı, NFI: Normalleştirilmiş uyum indeksi, TLI: Turker-Lewis İndeksi, IFI: Artan uyum indeksi, CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi, RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama karekökü, GFI: Uyum iyiliği indeksi, AGFI: Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi, RMR: Hata kareler ortalamasının karekökü, ZYAÖ: Zihinsel yetersizlik alt ölçeği, BYAÖ: Bedensel yetersizlik alt ölçeği, GYAÖ: Görme yetersizliği alt ölçeği.



ZYAÖ: Zihinsel yetersizlik alt ölçeği, BYAÖ: Bedensel yetersizlik alt ölçeği, GYAÖ: Görme yetersizliği alt ölçeği

**Şekil 4.3.** BESÖY-TR birinci düzey tek faktörlü DFA sonuçları

### 4.3. BESÖY-TR'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

BESÖY-TR'nin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla, test-tekrar test yöntemi, iki yarı güvenilirlik analizi ve cronbach alfa iç tutarlık analizinden yararlanılmıştır.

#### 4.3.1. Pilot çalışma güvenilirliği

BESÖY-TR'nin güvenilirlik çalışması 75 kişilik bir farklı bir örneklem grubu ile cronbach alfa katsayısı incelenerek gerçekleştirilmiştir. Buna göre ZY alt ölçeği, "0,95", BY alt ölçeği "0,95" ve GY alt ölçeği "0,96" cronbach alfa katsayı değerlerine sahiptir (Tablo 4.7).

**Tablo 4.7.** BESÖY-TR pilot çalışma madde toplam korelasyon güvenilirliği

Madde	Madde Toplam Korelasyon			Madde Silindiğinde Cronbach Alfa		
	ZYAÖ	BYAÖ	GYAÖ	ZYAÖ	BYAÖ	GYAÖ
a	0,73	0,80	0,80	0,946	0,945	0,953
b	0,81	0,77	0,89	0,943	0,946	0,949
c	0,65	0,78	0,86	0,949	0,945	0,950
d	0,85	0,75	0,81	0,941	0,946	0,953
e	0,82	0,79	0,84	0,942	0,945	0,951
f	0,83	0,79	0,87	0,942	0,945	0,950
g	0,80	0,77	0,73	0,943	0,945	0,957
h	0,77	0,71	0,79	0,944	0,947	0,954
i	0,68	0,75	0,84	0,948	0,946	0,951
j	0,71	0,74		0,946	0,947	
k	0,84	0,73		0,941	0,947	
l		0,78			0,945	

**Not:** ZYAÖ: Zihinsel yetersizlik alt ölçeği, BYAÖ: Bedensel yetersizlik alt ölçeği, GYAÖ: Görme yetersizliği alt ölçeği

#### 4.3.2. Test-tekrar test güvenilirliği

BESÖY-TR'nin test-tekrar test güvenilirliği için test-tekrar test yöntemi daha önce ölçek maddelerini görmemiş farklı bir grup olan 55 katılımcıya arasında 3 hafta süre olacak şekilde uygulanmıştır. Tablo 4.8'de görüldüğü üzere, iki uygulama arasındaki korelasyonların ZY, BY ve GY alt ölçeklerinde sırasıyla "0,95", "0,87" ve "0,84" olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.8.** BESÖY-TR'nin test-tekrar test güvenilirliği

Alt Ölçek	Test ( $\bar{X} \pm SS$ ) (n=55)	Tekrar Test ( $\bar{X} \pm SS$ ) (n=55)	r	p
ZY alt ölçeği	43,6±12,0	43,27±11,69	0,95	<0,001
BY alt ölçeği	44,82±8,54	45,51±9,34	0,87	<0,001
GY alt ölçeği	28,9±5,01	28,5±6	0,84	<0,001

**Not:**  $\bar{X}$ : Ortalama, SS: Standart Sapma, r: korelasyon, p: anlamlılık, ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği

### 4.3.3. İç tutarlılık katsayısı

BESÖY-TR'nin güvenilirlik düzeylerinin hesaplanması amacıyla cranch alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre 11 maddeden oluşan tek boyutlu ZY alt ölçeği " $\alpha = 0,92$ ", 12 maddeden oluşan tek boyutlu BY alt ölçeği " $\alpha = 0,93$ " ve 9 maddeden oluşan GY alt ölçeği ise " $\alpha = 0,91$ " değerine sahiptir. Bu bulgular alt ölçeklerin tamamının yüksek düzeyde güvenilir olduğu göstermektedir.

### 4.3.4. İki yarı güvenilirlik

Test-tekrar test yöntemindeki uygulamalar arasındaki zaman faktörü ve eş değer ölçek güvenilirliğindeki benzer ölçek olmaması sorunu sebebiyle iki yarı güvenilirlik analizi yapılmıştır. Alt ölçeklerin tümünde tek ve çift maddelerin ölçüm sonucu varyansları homojen dağılmış ve t-testi sonuçları anlamlı fark göstermemiştir. Uygulanan güvenilirlik analizinde ZY ve GY alt ölçeklerinin tek ve çift maddelerinin sayısı eşit olmadığından spearman-brown iç tutarlılık kat sayısının *Unequal Length*, BY alt ölçeğinin tek ve çift maddelerinin sayısı eşit olduğundan spearman-brown iç tutarlık katsayısının *Equal Length* değeri dikkate alınmıştır. Sonuçlar, alt ölçeklerin tamamının iki yarı güvenilirliklerinin oldukça yüksek ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir (Tablo 4.9).

**Tablo 4.9.** BESÖY-TR'nin iki yarı güvenilirliği

Alt Ölçek	Grup	Maddeler	<i>r</i>	$\rho$
ZY alt ölçeği	Grup1 (Tek maddeler)	a, c, e, g, i, k	0,855	0,922
	Grup2 (Çift maddeler)	b, d, f, h, j		
BY alt ölçeği	Grup1 (Tek maddeler)	a, c, e, g, i, k	0,874	0,933
	Grup2 (Çift maddeler)	b, d, f, h, j, l		
GY alt ölçeği	Grup1 (Tek maddeler)	a, c, e, g, i	0,838	0,912
	Grup2 (Çift maddeler)	b, d, f, h		

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği, *r*: Pearson korelasyon katsayısı,  $\rho$ : Spearman-Brown iç tutarlılık kat sayısı.

### 4.4. Katılımcıların BESÖY-TR Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcıların BESÖY-TR'den aldıkları puanlar ile çalışma durumları, cinsiyetleri, özel gereksinimli bireylerle kişisel ve profesyonel deneyim durumları ve UBES vb. ders alma durumları arasındaki farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, katılımcıların BESÖY-TR'den aldıkları puanlar ile üniversite bölümleri

ve yaş aralıkları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır.

**Tablo 4.10.** BESÖY-TR puanları ile katılımcıların çalışma durumları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Ölçek	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
ZY alt ölçeği	BES Öğretmeni	212	36,65	7,84	-2,506	0,012*
	BES Öğretmen adayı	140	38,86	8,44		
BY alt ölçeği	BES Öğretmeni	212	39,67	8,90	-3,281	0,003*
	BES Öğretmen adayı	140	42,89	9,12		
Gy alt ölçeği	BES Öğretmeni	212	29,20	6,31	-3,800	0,001*
	BES Öğretmen adayı	140	32,03	7,58		

\*p<.05, istatistiksel olarak anlamlı

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği.

BES Öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının çalışma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar, ZY alt ölçeği ( $t_{350}=-2,506$ ;  $p<,05$ ), BY alt ölçeği ( $t_{350}=-3,281$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=-3,800$ ;  $p>,05$ ) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.10). Buna göre, öğretmen adaylarının BES öğretmenlerine göre özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

**Tablo 4.11.** BESÖY-TR puanları ile katılımcıların cinsiyetleri arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
ZY alt ölçeği	Kadın	144	36,78	8,05	-1,428	0,15
	Erkek	208	38,04	8,19		
BY alt ölçeği	Kadın	144	40,66	8,96	-0,5	0,63
	Erkek	208	41,15	9,24		
GY alt ölçeği	Kadın	144	30,42	6,89	0,223	0,82
	Erkek	208	30,25	7,04		

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği.

BES Öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi sonucunda, ZY alt ölçeği ( $t_{350}=-1,428$ ;  $p>,05$ ), BY alt ölçeği ( $t_{350}=-0,5$ ;  $p>,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=0,223$ ;  $p>,05$ ) ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

(Tablo 4.11). Buna göre, cinsiyetin BES öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilemediği söylenebilir.

**Tablo 4.12.** BESÖY-TR puanları ile BES öğretmenlerinin üniversite bölümleri arasında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları

Alt Ölçek	Bölüm	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Post hoc**
ZY alt ölçeği	ANT	49	35,41	7,92	3/208	9,235	0,001*	ANT-BES
	BES	86	39,81	9,03				BES-SY
	SY	40	33,58	4,70				BES-EBES
	EBES	37	34,27	4,23				SY-EBES
BY alt ölçeği	ANT	49	39,18	9,01	3/208	9,013	0,001*	BES-SY
	BES	86	43,06	10,30				BES-EBES
	SY	40	36,08	4,91				
	EBES	37	36,35	5,14				
GY alt ölçeği	ANT	49	28,82	6,12	3/208	3,592	0,015*	BES-SY
	BES	86	30,80	7,63				
	SY	40	27,65	4,78				
	EBES	37	27,65	3,09				

\*p<.05, istatistiksel olarak anlamlı, \*\*Tukey

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği, ANT: Antrenörlük Eğitimi, BES: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği/Eğitimi, SY: Spor Yöneticiliği, EBES: Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi/Bilimleri.

BES öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının mezun oldukları bölümlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre ZY alt ölçeği ( $F_{208}=9,235$ ;  $p<,05$ ), BY alt ölçeği ( $F_{208}=9,013$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $F_{208}=3,59$ ;  $p<,05$ ) arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır (Tablo 4.12). Buna göre, BES öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca oluşan farkların hangi bölümlerin ortalamaları arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tukey testi uygulanmıştır. ZY alt ölçeğinde, Antrenörlük ve BES Öğretmenliği/Eğitimi, BES Öğretmenliği/Eğitimi ve Spor Yöneticiliği, BES Öğretmenliği/Eğitimi ve Engellilerde BES Eğitimi/Bilimleri ile Spor Yöneticiliği ve Engellilerde BES Eğitimi/Bilimleri arasındaki ortalamaların BES öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. BY alt ölçeğinde BES Öğretmenliği/Eğitimi ve Spor Yöneticiliği ile BES Öğretmenliği/Eğitimi ve Engellilerde BES Eğitimi/Bilimleri, GY alt ölçeğinde ise BES Öğretmenliği/Eğitimi ve Spor Yöneticiliği arasındaki ortalamaların BES öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre tüm alt ölçekler için BES Öğretmenliği/Eğitimi bölümünden mezun öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarının en yüksek olduğu, Spor Yöneticiliği bölümünden katılımcıların öz-yeterlik inançlarının ise en düşük olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.13.** BESÖY-TR puanları ile katılımcıların yaşları arasında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları

Alt Ölçek	Yaş Aralığı	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Post hoc**
ZY alt ölçeği	19-31 yaş arası (a)	169	39,14	8,78	2/349	6,926	0,001*	a-b a-c
	32-44 yaş arası (b)	114	36,41	6,98				
	45 ve üzeri (c)	69	35,42	7,61				
BY alt ölçeği	19-31 yaş arası (a)	169	43,13	9,51	2/349	10,172	0,001*	a-b a-c
	32-44 yaş arası (b)	114	39,39	8,08				
	45 ve üzeri (c)	69	38,19	8,56				
GY alt ölçeği	19-31 yaş arası (a)	169	32,28	7,66	2/349	14,685	0,001*	a-b a-c
	32-44 yaş arası (b)	114	29,01	5,19				
	45 ve üzeri (c)	69	27,70	6,44				

\*p<.05, istatistiksel olarak anlamlı, \*\*Tamhane's T2

Not: ZY: Zihinsel yetersizlik alt ölçeği, BY: Bedensel yetersizlik alt ölçeği, GY: Görme yetersizliği alt ölçeği.

BES öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının yaş aralıklarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre ZY alt ölçeği ( $F_{349}=6,926$ ;  $p<,05$ ), BY alt ölçeği ( $F_{349}=10,172$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $F_{349}=14,865$ ;  $p<,05$ ) arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır (Tablo 4.13). Bu sonuçlar, BES öğretmeni ve adaylarının yaşlarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Oluşan farkların hangi yaş aralıkları ortalamaları arasında olduğunu sağlamak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi (*varyanslar homojen olmadığından*) uygulanmıştır. Tüm alt ölçeklerde 19-31 yaş arası ile 45 ve üzeri yaşlar arasındaki ortalamaların, BES öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca tüm alt ölçekler için katılımcı yaşlarının artması ile öz-yeterlik inançlarının azaldığı söylenebilir.

**Tablo 4.14.** BESÖY-TR puanları ile katılımcıların özel gereksinimli bireylerle kişisel deneyimleri arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Ölçek	Deneyim	n	$\bar{X}$	ss	t	p
<i>Zihinsel yetersizliği olan bireylerle deneyimi</i>						
ZY alt ölçeği	Var	201	39,22	7,68	4,636	0,001*
	Yok	151	35,27	8,22		
BY alt ölçeği	Var	201	41,41	9,56	1,096	0,274
	Yok	151	40,34	8,47		
GY alt ölçeği	Var	201	30,72	7,42	1,220	0,223
	Yok	151	29,80	6,31		

**Tablo 4.14. (Devamı)**

<i>Bedensel yetersizliği olan bireylerle deneyimi</i>						
ZY alt ölçeği	<i>Var</i>	161	38,88	8,51	2,731	0,007*
	<i>Yok</i>	191	36,39	7,66		
BY alt ölçeği	<i>Var</i>	161	43,32	9,03	1,691	0,092
	<i>Yok</i>	191	38,95	8,71		
GY alt ölçeği	<i>Var</i>	161	31,76	7,74	2,491	0,013*
	<i>Yok</i>	191	29,11	6,00		
<i>Görme yetersizliği olan bireylerle deneyimi</i>						
ZY alt ölçeği	<i>Var</i>	137	39,00	8,83	2,893	0,004*
	<i>Yok</i>	215	36,59	7,55		
BY alt ölçeği	<i>Var</i>	137	41,98	10,29	4,610	0,001*
	<i>Yok</i>	215	40,30	8,24		
GY alt ölçeği	<i>Var</i>	137	31,47	7,70	3,621	0,001*
	<i>Yok</i>	215	29,59	6,37		

\*p<.05, istatistiksel olarak anlamlı

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği.

BES Öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının özel gereksinimli bireylerle kişisel deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 4.14). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle deneyim durumuna göre ZY alt ölçeği ( $t_{350}=4,636$ ;  $p<,05$ ) için anlamlı farkın olduğu ancak BY alt ölçeği ( $t_{350}=1,096$ ;  $p>,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=1,220$ ;  $p>,05$ ) için anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır. Bedensel yetersizliği olan bireylerle deneyim durumuna göre ZY alt ölçeği ( $t_{350}=2,731$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=2,491$ ;  $p<,05$ ) arasında anlamlı farkın olduğu ancak BY alt ölçeği ( $t_{350}=1,691$ ;  $p>,05$ ) için anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır. Görme yetersizliği olan bireylerle deneyim durumuna göre ise ZY alt ölçeği ( $t_{350}=2,893$ ;  $p<,05$ ), BY alt ölçeği ( $t_{350}=4,610$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=3,621$ ;  $p<,05$ ) anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, zihinsel yetersizliği olan bireylerde deneyimin var olmasının ZY olan bireylerle çalışmadaki öz-yeterlik inançlarını olumlu etkilediği ancak BY ve GY olan bireylerle çalışmadaki öz-yeterlik inançları üzerine etkisinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca bedensel yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyimin var olması BY olan bireylerle çalışmadaki öz-yeterliği etkilememektedir. Ancak ZY ve GY olan bireylerle çalışmadaki öz-yeterlik inançlarını olumlu anlamda etkilemektedir. Son olarak görme yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyimin var olması ise tüm yetersizlik gruplarında (ZY, BY ve GY olan bireylerle çalışma) olan öz-yeterlik inançlarını olumlu anlamda etkilediği belirlenmiştir.



**Tablo 4.15.** BESÖY-TR puanları ile katılımcıların özel gereksinimli bireylerle profesyonel deneyimleri arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Ölçek	Deneyim	n	$\bar{X}$	ss	t	p
<i>Zihinsel yetersizliği olan bireylerle profesyonel deneyimi</i>						
ZY alt ölçeği	Var	167	40,34	8,01	6,510	0,001*
	Yok	185	34,99	7,41		
BY alt ölçeği	Var	167	42,51	10,01	3,095	0,002*
	Yok	185	39,54	7,98		
GY alt ölçeği	Var	167	31,58	7,67	3,259	0,001*
	Yok	185	29,19	6,07		
<i>Bedensel yetersizliği olan bireylerle profesyonel deneyimi</i>						
ZY alt ölçeği	Var	97	41,63	9,29	6,121	0,001*
	Yok	255	35,97	7,08		
BY alt ölçeği	Var	97	46,54	9,64	7,651	0,001*
	Yok	255	38,83	7,95		
GY alt ölçeği	Var	97	33,58	8,22	5,634	0,001*
	Yok	255	29,09	6,00		
<i>Görme yetersizliği olan bireylerle profesyonel deneyimi</i>						
ZY alt ölçeği	Var	53	42,25	8,22	4,711	0,001*
	Yok	299	36,69	7,85		
BY alt ölçeği	Var	53	46,00	9,49	4,494	0,001*
	Yok	299	40,06	8,76		
GY alt ölçeği	Var	53	34,64	6,92	5,063	0,001*
	Yok	299	29,56	6,70		

\*p<.05, istatistiksel olarak anlamlı

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği.

BES Öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının özel gereksinimli bireylerle profesyonel deneyimlerinin olup olmaması durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 4.15). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle profesyonel deneyim durumuna göre ZY alt ölçeği ( $t_{350}=6,510$ ;  $p<,05$ ), BY alt ölçeği ( $t_{350}=3,095$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=3,259$ ;  $p<,05$ ) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu; bedensel yetersizliği olan bireylerle profesyonel deneyim durumuna göre ZY alt ölçeği ( $t_{350}=6,121$ ;  $p<,05$ ), BY alt ölçeği ( $t_{350}=7,651$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=5,634$ ;  $p<,05$ ) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve görme yetersizliği olan bireylerle profesyonel deneyim durumuna ZY alt ölçeği ( $t_{350}=4,711$ ;  $p<,05$ ), BY alt ölçeği ( $t_{350}=4,494$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=5,063$ ;  $p<,05$ ) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre özel gereksinimli bireylerle yetersizlik türü fark etmeksizin bir profesyonel deneyimin var olması BES öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarını olumlu düzeyde etkilemektedir.

**Tablo 4.16.** BESÖY-TR puanları ile katılımcıların uyarlanmış beden eğitimi ve spor ya da benzer ders alma durumları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Ölçek	Ders Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
ZY alt ölçeği	Evet	116	46,78	6,01	24,706	0,001*
	Hayır	236	32,98	4,29		
BY alt ölçeği	Evet	116	51,32	7,10	24,840	0,001*
	Hayır	236	35,86	4,50		
GY alt ölçeği	Evet	116	38,40	4,75	26,753	0,001*
	Hayır	236	26,36	3,68		

\*p<.05, istatistiksel olarak anlamlı

**Not:** ZY: Zihinsel yetersizlik, BY: Bedensel yetersizlik, GY: Görme yetersizliği.

BES Öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarının uyarlanmış BES ya da benzer ders alıp almama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 4.16). ZY alt ölçeği ( $t_{350}=24,706$ ;  $p<,05$ ), BY alt ölçeği ( $t_{350}=24,840$ ;  $p<,05$ ) ve GY alt ölçeği ( $t_{350}=26,753$ ;  $p<,05$ ) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, uyarlanmış BES ya da benzer ders almanın özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inancını olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA

#### 5.1. Tartışma

Bu çalışmada BES öğretmenliğinde özel gereksinimli çocuklara yönelik duruma özgü öz-yeterliklerin belirlenebilmesi için Block vd. (2013) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Branşlarında Engelli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği'nin dil ve kültürel uyarlamasının yapılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında birinci hipotez ("H<sub>1</sub>: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-yeterliğini ölçmede BESÖY-TR geçerlidir." ve "H<sub>0</sub>: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-yeterliğini ölçmede BESÖY-TR geçerli değildir.") test edilmiş ve BESÖY-TR'nin geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığından kabul edilmiştir. Araştırmanın ikinci hipotezi ("H<sub>1</sub>: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-yeterliğini ölçmede BESÖY-TR güveniliridir." ve "H<sub>0</sub>: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-yeterliğini ölçmede BESÖY-TR güvenilir değildir.") test edilmiş ve BESÖY-TR'nin güvenilirlik düzeyi yüksek olduğundan kabul edilmiştir. Araştırmanın üçüncü hipotezi ise ("H<sub>1</sub>: BESÖY-TR'den elde edilen puanlar ile katılımcıların mezun oldukları bölümler, yaşları, cinsiyetleri, özel gereksinimli bireylerle kişisel ve profesyonel deneyim durumları ve uyarlanmış beden eğitimi ve spor ya da benzer ders alma durumları ile arasında anlamlı farklılık vardır." ve "H<sub>0</sub>: BESÖY-TR'den elde edilen puanlar ile katılımcıların mezun oldukları bölümler, yaşları, cinsiyetleri, özel gereksinimli bireylerle kişisel ve profesyonel deneyim durumları ve uyarlanmış beden eğitimi ve spor ya da benzer ders alma durumları ile arasında anlamlı farklılık yoktur.") bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri ile test edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin alt ölçeklerinin tümünde anlamlı farklılığa yol açmadığı ve zihinsel yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyimlerin BY alt ölçeği ve GY alt ölçeği puanları ile bedensel yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyimin ise BY alt ölçeği puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü hipotezi kısmen reddedilmiştir.

Yaşları ortalaması 33.14±10.47 olan 19-56 yaş arası katılım sağlayan 144'ü kadın, 208'i erkek toplam 352 BES öğretmeni ile aday öğretmenin dahil edildiği çalışmada uyarlanmış BES ya da benzer derslerden en az birini alanların sayısı sadece 116 kişi olarak saptanmış, alınan derslerin ise sadece teorik olduğu ve uygulama içermediği belirlenmiştir. Oysa ölçeği geliştiren Block vd. (2013) çalışmasını uyarlanmış beden eğitimi çalışmasına katılım sağlayan katılımcıların ağırlıkta olduğu bir örneklem ile gerçekleştirmiştir, sadece katılımcılarından 82'si uygulamalı bir uyarlanmış beden eğitimi çalışmasına katılmadığı belirtilmiştir. Bu açıdan ele alındığında ölçeğin Türkçe versiyonu (BESÖY-TR) ile orijinal versiyonunda seçilen örneklem farklı olduğu görülmektedir, zira bu çalışmada yer alan örneklemde uyarlanmış

BES ile ilgili derslerin yalnızca teorik olduğu ve uygulama içermediği görülmektedir. Ölçeğin başka bir uyarlama çalışmasını yapan Baloun vd. (2016) çalışması incelendiğinde örnekleme oluşturan katılımcıların %95'inin bu çalışmaya benzer şekilde herhangi bir uyarlanmış beden eğitimi dersi almadığını ve alanların ise herhangi bir uygulamalı derse dahil olmadığı bildirilmiş, ancak katılımcıların bu çalışmadan farklı olarak daha genç oldukları ( $24.28 \pm 4.26$  yıl) görülmektedir. SE-PETE-D'nin Litvanya versiyonuna (SE-PETE-D-LT) yaşları ortalaması  $46.47 \pm 9.08$  olan 120'si kadın, 51'i erkek 171 eden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Bu açıdan bakıldığında SE-PETE-D-LT çalışmasında oldukça yaşlı ve kadın katılımcı sayısı erkeklerden diğer çalışmalara göre daha da fazla bir örneklemin olduğu görülmektedir (Selickaite vd., 2019). Ayrıca bu çalışmadaki katılımcıların 138'inin uyarlanmış beden eğitimi dersi ya da kursu almadığı, yalnızca %33'ünün aldığı bildirilmiştir. BESÖY-TR'de yer alan katılımcılara BES öğretmenleri ile daha genç bir popülasyon olan adaylarının da katılmasına rağmen ölçeğin farklı versiyonlarından en genç örneklem grubuna yakın olduğu ve ne çok genç ne de daha ileri yaşta bir popülasyondan verilerin elde edildiği saptanmıştır. Ölçeğin farklı versiyonlarında yer alan uyarlanmış BES ile ilgili teorik ve uygulamalı derslere ilişkin istatistikler oldukça farklıdır. Bunun nedeni ülkelerin ya da ülke içindeki bölgelerin BES ile özel gereksinimli çocukların eğitimlerine yönelik politika farklılıkları olabilir (Reina vd., 2019).

BESÖY-TR'nin faktör yapısı eşit sayıda iki gruba bölünmüş örneklem gruplarından ilki ile ( $n_1 = 176$ ) AFA aracılığıyla incelenmiştir. KMO ve BKT sonuçları örneklem büyüklüğünün ve korelasyon matrisinin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermiştir. Zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği alt ölçekleri için sırasıyla KMO (BKT) değerleri, "0,938 (<,001)", "0,958 (<,001)" ve "0,939 (<,001)" olduğu saptanmıştır. BESÖY-TR çalışmasından elde edilen sonuçlar, Salickaite vd. (2019) ve Block vd. (2013) çalışmaları ile aynı BKT değerlerine sahip olmakla birlikte, KMO değerlerinin diğer çalışmalara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçlar zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği alt ölçeklerinin sırasıyla 11,12 ve 9 madde ve her birinin tek faktörden oluştuğunu göstermiştir. Block vd. (2013) zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizliği ve görme yetersizliği alt ölçeklerini açımlayıcı faktör analizi sonucunda sırasıyla 2, 3 ve 2 faktörden oluştuğunu göstermiştir. Bu açıdan BESÖY-TR'nin faktör yapısı Block ve diğerlerinin (2013) çalışmasıyla farklılık gösterse Taliaferro vd. (2019) ve Salickaite vd. (2019) çalışmalarında ortaya çıkan alt ölçeklerin tek faktörlü yapısıyla paraleldir. Ayrıca BESÖY-TR'nin zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği alt ölçeklerinin tek faktörlü yapısının sırasıyla "%65,66", "%67,70" ve "%68,16" varyansı açıkladığı belirlenmiştir. Henson ve Roberts (2006) açıklanan varyans oranının %52 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada maksimum olabilirlik analizi ve varimax rotasyonu tercih edilmiştir, çünkü "maksimum olabilirlik" bir ölçeğin örtük yapısının belirlenmesinde sıkça tercih edilen geçerli bir yöntemdir (Seçer, 2018). Analiz sonucunda ölçeğin zihinsel yetersizlik alt ölçeğinin madde faktör yükleri "0,76-0,86" arasında, bedensel yetersizlik alt ölçeğinin "0,79-0,87" arasında ve görme yetersizliği alt ölçeğinin ise "0,76-0,87" arasında olduğu ve madde faktör yüklerinin alanyazın ölçütlerini

sağladığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 4.5). Öyle ki alanyazında bir ölçeğin geçerli kabul edilebilmesinin ölçütlerinden biri faktör yüklerinin en az “0,30” olmasıdır (Hair vd., 2022).

BESÖY-TR'nin model uyum indeksleri eşit sayıda iki gruba bölünmüş örneklem gruplarından ikincisi ile ( $n_2 = 176$ ) DFA aracılığıyla incelendiğinde, AFA sonucunda oluşan tek faktörlü yapıların doğrulandığı saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar, 11 maddeden oluştuğu doğrulanan tek faktörlü zihinsel yetersizlik alt ölçeğinin ( $CMIN/df = 0.848$ ,  $NFI = 0.91$ ,  $TLI = 0.99$ ,  $IFI = 0.96$ ,  $CFI = 0.99$ ,  $RMSEA = 0.000$ ,  $GFI = 0.96$ ,  $AGFI = 0.94$ ,  $RMR = 0.033$ ), 12 maddeden oluştuğu doğrulanan tek faktörlü bedensel yetersizlik alt ölçeğinin ( $CMIN/df = 0.670$ ,  $NFI = 0.92$ ,  $TLI = 0.99$ ,  $IFI = 0.97$ ,  $CFI = 0.99$ ,  $RMSEA = 0.000$ ,  $GFI = 0.97$ ,  $AGFI = 0.95$ ,  $RMR = 0.030$ ) ve 9 maddeden oluştuğu doğrulanan tek faktörlü görme yetersizliği alt ölçeğinin ( $CMIN/df = 0.621$ ,  $NFI = 0.95$ ,  $TLI = 0.99$ ,  $IFI = 0.96$ ,  $CFI = 0.99$ ,  $RMSEA = 0.000$ ,  $GFI = 0.98$ ,  $AGFI = 0.97$ ,  $RMR = 0.025$ ) uyum indekslerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında model uyum indekslerinin iyi uyum ve kabul edilebilir ölçütlerine göre, ZY alt ölçeği ve BY alt ölçeğinin NFI değerlerinin kabul edilebilir, diğer tüm uyum indekslerinin ise iyi uyumu sağladığı belirlenmiştir (Kline, 2015; Schumacker ve Lomax, 2015; Tabachnik ve Fidell, 2018). Block vd. (2013) orijinal ölçeğin uyum indekslerini CFI, NFI ve RMSEA ile, Salickaite vd. (2019) Litvanya uyarlamasında, Baloun vd. (2016) Çekya uyarlamasında, diğer bir Çekya çalışmasında da (Kudlacek vd., 2018) uyum indekslerini orijinal ölçeğin faktör yapısına sadık kalarak incelemişlerdir. Aynı ölçeğin İspanyolca uyarlamasında ise yapı geçerliği hiç incelenmemiş, yalnızca güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Reina vd., 2016). Türkiye için yapılan bu çalışmada BESÖY-TR'nin uyum indekslerinin seçiminde, SPSS AMOS programının verdiği tüm indeksler incelenmiştir. Çünkü, çok çeşitli uyum indekslerine rağmen bu indekslerden hangilerinin standart olarak kullanılabileceğine ilişkin alanyazında tam bir uzlaşımın söz konusu olmadığı belirtilmektedir (Munro, 2005; Şimşek, 2007).

BESÖY-TR'nin güvenilirlik analizleri, pilot çalışma güvenilirliği, test-tekrar test yöntemi, iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirlik ile incelenmiştir. Buna göre, BESÖY-TR alanyazında belirtilen tüm güvenilirlik ölçütlerini karşılamıştır. Pilot çalışma güvenilirliğinden elde edilen bulgular, zihinsel yetersizlik alt ölçeğinin “0,95”, bedensel yetersizlik alt ölçeğinin “0,95” ve görme yetersizliği alt ölçeğinin “0,96” cronbach alfa katsayısına sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin asıl iç tutarlılık kat sayısı hesaplamalarında zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği alt ölçeklerinde sırasıyla “0,92”, “0,93” ve “0,91” cronbach alfa değerine sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu açıdan BESÖY-TR alanyazında belirtilen en az olması gereken değeri ( $>.70$ ) sağladığı saptanmıştır (Seçer, 2017). Aynı ölçeğin farklı uyarlama çalışmalarında, Baloun vd. (2016) daha düşük cronbach alfa değerleri elde etmişlerdir. Reina vd. (2016) aynı ölçeği İspanya popülasyonuna uygulamışlardır ve cronbach alfa değerleri ZY, BY ve GY alt ölçekleri için sırasıyla “0,98 - 0,94 - 0,94” olarak saptamışlardır. Kudlacek vd. (2018) Çekya’da yaptıkları çalışmada aynı ölçeğe ait güvenilirlik kat sayılarının ZY, BY ve GY alt ölçekleri için sırasıyla “0,82 - 0,90 - 0,92” olduğunu bildirmişlerdir. Yine SE-PETE-D için güvenilirlik sonuçlarını ZY, BY ve GY alt ölçekleri için Taliaferro vd. (2015) “0,96 - 0,96 - 0,96”,

Tekidou vd. (2015) “0,90 - 0,94 - 0,97”, Baloun vd. (2016) “0,76 - 0,87 - 0,90” ve Salickaite vd. (2019) ise “0,96 - 0,97 - 0,98” şeklinde belirtmişlerdir. Güvenirlik katsayılarının tüm çalışmalar ve dillerde farklı sonuçlarda olduğu görülmektedir. Çünkü bazı çalışmalarda bazı maddelerin çıkarıldığı, tüm çalışmaların örneklem sayılarının farklılık gösterdiği ve bazı çalışmaların ise AFA olmaksızın Block vd. (2013) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin faktör yapısını doğrularak yürütüldüğü belirlenmiştir. Baloun vd. (2013) ve Kudlacek vd. (2015) cronbach alfa değerlerini belirlerken ZY, BY ve GY alt ölçekleri için sırasıyla 6, 10 ve 9 soru içeren farklı bir soru setini kullanmışlardır. Ancak Block vd. (2013), Taliaferro vd. (2015), Tekidou vd. (2015) ile Reina vd. (2016) ise, mevcut Türkçe uyarlama çalışmasıyla aynı soru dağılımına sahip alt ölçekleri kullanmıştır.

Test-tekrar test ile zamana karşı değişmezliği incelenen BESÖY-TR'nin test ile tekrar testi arasında zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği alt ölçeklerinde sırasıyla “0,95”, “0,87” ve “0,84” korelasyon tespit edilmiştir. Test-tekrar test yöntemi tüm alt ölçekler için ayrı ayrı uygulanmış ve kabul edilebilir değerin çok üstünde ( $r > .60$ ; Vallerand, 1989) pearson korelasyon katsayısına sahip olduğu saptanmıştır. BESÖY-TR iki yarı güvenirlik metodu ile incelendiğinde madde grupları arasındaki korelasyonların oldukça yüksek olduğu ve spearman-brown katsayılarının zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği alt ölçekleri için sırasıyla “0,92”, “0,93” ve “0,91” olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenirlik katsayılarının “0,70” ve üzerinde olan ölçeklerin yeterli güvenirliliğe sahip olduğu görüşlerine göre, BESÖY-TR'nin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır (Robinson vd. 1991; Seçer, 2017; Seçer, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2013, 2018). Baloun vd. (2016) on yedi yüksek lisans öğrencisi ile 2 hafta arayla (ZY, BY ve GY alt ölçeklerinde sırayla  $r=.78$ ,  $r=.53$  ve  $r=.69$ ) test-tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Litvanya ve Çekya uygulamalarında da test-tekrar test sonuçlarının 2 ila 14 hafta arasında yapıldığı göz önüne alındığında, ölçeğin farklı zamanlarda uygulansa da güvenilir olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği alt ölçeğinde, BES uygulamalarında bu yetersizlik gruplarındaki öğrencilere yönelik öz-yeterlik inançları madde ortalamaları sırasıyla “3,68±1,02”, “3,67±1,04” ve “3,58±1,08”, yani orta düzeyde öz-yeterlik inancını işaret etmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde ise, Jovanovic vd. (2014) ile Hutzler ve Shama'nın (2017) çalışmalarında bu sonuçların görme yetersizliği alt ölçeğinden elde edilen ortalamaların zihinsel yetersizlik ve bedensel yetersizliği alt ölçeğinden elde edilen ortalamalara göre daha az ortalama sunması sebebiyle mevcut çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. Katılımcıların BES öğretmeni ya da öğretmen adayı olma durumlarının, yaşlarının, uyarlanmış BES ya da benzeri ders alma durumlarının ve BES mezun oldukları üniversite bölümlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik duruma özgü öz-yeterliklerine olumlu yönde etkisi olduğu ancak cinsiyet değişkeninin öz-yeterlik inançlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları inceleyen ve BES öğretmeni ya da öğretmen adaylarının yalnızca akademik ya da genel öz-yeterliklerini belirleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Eroğlu vd. (2017) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının bölümlere göre farklılaşmadığını saptamıştır. Sevinç ve Kapçak (2021) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre genel öz-yeterlik ve spora katılım motivasyonlarını incelediği çalışmasında bölüm, yaş ve cinsiyetin genel öz yeterliklerini etkilediğini belirtmiştir. Bu açıdan çalışma sonuçları ile akademik öz-yeterlik inceleyen Eroğlu vd. (2017) ile farklı, Sevinç ve Kapçak'ın (2021) çalışmasındaki bölüm ve yaş değişkenleri ile paralel olsa da akademik öz-yeterlik, genel öz-yeterlik ve duruma özgü öz-yeterlik inançlarının farklı türde öz-yeterlikler olduğu unutulmamalıdır (Schunk ve DiBenedetto, 2016). Diğer bir çalışmada Yılmaz vd. (2020) BES öğretmenliğine kaynaklık eden bölümlerin 3. ve 4.sınıf öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının bölümlere göre farklılaştığını bulmuştur. Mevcut çalışmaya kısmen yakın bir öz-yeterlik inancını inceleyen çalışmadan (Yılmaz vd., 2020) elde edilen bulgular ile paralellik vardır. Yaş değişkeninin türü fark etmeksizin öz-yeterlik inançlarını etkilemesi, deneyimlerin az ya da çok olmasıyla ilgili olabilir. Çünkü, bireyin kazandığı ya da gözlemlediği deneyimlerin öz-yeterlik inançlarının kaynaklarından olduğu bilinmektedir (Bandura, 1997).

Block vd. (2013) çalışmasında, katılımcıların %80'inden daha fazlasının en az bir uygulamalı beden eğitimi dersi ya da kursu aldığını ve bunların da hem teorik hem de uygulamalı olduğunu belirtmiştir. Mevcut Türkçe uyarlama çalışmasında ise, neredeyse Block ve diğerlerinin (2013) çalışmasıyla tamamen zıt olduğunu, %67,04'ünün böyle bir dersi almadığını ve alanların (%32,96) tamamının yalnızca teorik temelli herhangi bir uygulama olmadan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Zaten uyarlanmış BES dersini teorik de olsa alanların öz-yeterlik inançları da daha yüksek ve anlamlı olarak belirlenmiştir. BES öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile kapsayıcı ve uyarlanmış beden eğitimi ile ilgili ders/dersler almalarının daha fazla deneyim algısı oluşturması, çıkan bu anlamlı farkı açıklayabilir (Salickaite vd., 2019; Taliaferro vd., 2015). Uyarlanmış BES ile ilgili ders alan BES öğretmeni ile adaylarının öz-yeterlik inançlarının almayanlara oranla anlamlı derecede yüksek oluşu, diğer çalışmalardan elde edilen verilerle de desteklenmiştir (Hutzler vd. 2005; Wang vd., 2015). Alhumaid vd. (2020) beden eğitimi öğretmeni adaylarının zihinsel yetersizliği, bedensel yetersizliği ya da görme yetersizliği olan öğrenciler beden eğitimi ortamlarına dahil etmelerinde geçmiş deneyimlerin (ders alma, staj yapma vb.) etkisi olduğunu saptamıştır. Bu, mevcut araştırmada da ders alma durumunun öz-yeterlik inançlarını etkilemesini desteklemektedir. Yine benzer şekilde, Hutzler ve Barak da (2017) yetersizliği olan bir öğrenciyi beden eğitimi dersine dahil etmede geçmişteki temel deneyimlerin ve uyarlanmış beden eğitimi konusundaki uzmanlığın önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Bir diğer çalışmada da (Javonovic vd., 2014) özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi derslerine dahil edilmesinde uyarlanmış beden eğitimi ile ilgili uzmanlık gerektiğini, konuyla ilgili üniversitelerde verilen teorik ve uygulamalı eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Koh da (2017) uyarlanmış BES dersleri ile

uygulamalarının öğretmenlerde beden eğitimi ortamlarına yetersizliği olan öğrencileri dahil etmedeki öz-yeterlik inançlarını önemli ölçüde etkileyeceğini vurgulamıştır. Tüm bu sonuçların yanında, özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak karmaşık bir süreci de içinde barındırmaktadır (Javonovic vd., 2014). Öyle ki, öğretmenlerin tipik gelişen öğrencilere olan yeterlik inançları, özel gereksinimli bireylere olan yeterlik inançlarına göre daha yüksektir (Benton-Borghesi, 2006).

Katılımcıların zihinsel, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği olan bireylerle profesyonel deneyimlerinin olması, zihin yetersizliği, bedensel yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarını olumlu anlamda etkilemiştir. Zaten öz-yeterliğin başlıca kaynaklarından olan temel deneyimlerin öz-yeterlik düzeylerini arttırması (Bandura, 1997) bunu desteklemektedir. Klassen ve Tze de (2014) beden eğitimi öğretmenlerinin profesyonel deneyimlerinin artmasıyla öz-yeterlik inançlarının da artacağını belirtmektedir. Ancak zihinsel yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyimler yalnızca zihin yetersizliği olan bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilerken, bedensel yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyimler hem zihin hem de görme yetersizliği olan bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilemiş, bedensel yetersizliği olan bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilememiştir. Ek olarak, görme yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyimin var olması tüm alt ölçek puanlarını olumlu yönde etkilemiştir. Alhumaid vd. (2020) daha önce özel gereksinimli bireylere yönelik bir eğitimi gözleme (staj) deneyiminin öz-yeterlik inançlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu, mevcut çalışmada kişisel deneyimlerin sağladığı dolaylı yaşantıların bazı yetersizlik türlerine ilişkin öz-yeterlik inançları üzerine etkisini desteklemektedir. Özel gereksinimli bireylerle kişisel deneyimlerin var olması tüm alt ölçek puanlarını etkilememiştir. Profesyonel deneyimlerin öz-yeterlik inancının temel kaynağı olan temel deneyim yolu ile ve kişisel deneyimlerin ise çoğunlukla dolaylı deneyimler dolayla gerçekleşiyor olması bu farklılığı açıklayabilir (Ilic-Stosovic vd., 2015; Karani ve Skordilis, 2016). Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar, öz-yeterlik inançları ile ilişkilidir ve özel gereksinim türüne göre tutumlar da değişiklik gösterebilmektedir (Asch, 1984; Miller vd., 1981; Westbrook vd., 1993). Olumsuz tutumların olumluya dönüşmesinde önemli araçlardan biri öz-yeterlik inançlarının arttırılmasıdır. Özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitime yönelik öz-yeterlik inançları arttıkça tutumların da olumlu yönde geliştiği belirtilmektedir (Meijer ve Foster, 1988; Soodak vd., 1998; Hutzler vd., 2005; Malinen vd. 2012; Savolainen vd., 2012). Dolayısıyla, özel gereksinimli bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarının yetersizlik türüne göre farklılaşması onlara yönelik tutumlarla da ilişkili olmaktadır.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye örnekleminde özel gereksinimli çocukların BES uygulamalarına dahil edilmesinde BES öğretmenleri ve adaylarının duruma özgü öz-yeterlik inançlarını belirlemek üzere yurtdışında geliştirilmiş Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Branşlarında Engelli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanıp ve geçerlik-güvenirlik analizlerinin yapılmasını amaçlayan bu çalışmada izler maddelerdeki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçeye uyarlanan BESÖY-TR'nin dil ve kapsam geçerliklerinin oldukça yeterli olduğu,
- BESÖY-TR'nin tüm alt ölçeklerinin KMO değerlerinin oldukça yüksek olduğu,
- BESÖY-TR'nin zihinsel yetersizlik alt ölçeğinin tek faktörlü yapısının 11 maddeden oluşup açıklanan varyans oranının %65,66, bedensel yetersizlik alt ölçeğinin tek faktörlü yapısının 12 maddeden oluşup açıklanan varyans oranının %67,70 ve görme yetersizliği alt ölçeğinin tek faktörlü yapısının 9 maddeden oluştuğu ve açıklanan varyans oranının %68,16 olduğu,
- BESÖY-TR'nin faktör yüklerinin yeterli olduğu,
- BESÖY-TR'nin Türkiye örneklemini için geçerli bir ölçek olduğu ve uyum indekslerinin alanyazında belirtildiği ölçütleri karşılayıp iyi uyum gösterdiği,
- BESÖY-TR'nin Türkiye örneklemini için güvenilir bir ölçek olduğu ve ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği, cronbach alfa iç tutarlılık katsayı güvenilirliği ve iki yarı güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu,
- BES öğretmenlerinin mezun oldukları üniversite bölümlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu,
- BES öğretmeni ve adaylarının yaş aralıklarının göre özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilediği,
- Cinsiyetin BES öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilemediği,
- Zihin yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyim durumu BES öğretmeni ve adaylarının ZY olan bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarını, bedensel yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyim durumu BES öğretmeni ve adaylarının ZY ve GY olan bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarını ve görme yetersizliği olan bireylerle kişisel deneyim durumu BES öğretmeni ve adaylarının ZY, BY ve GY olan bireylere yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilediği,

- Özel gereksinimli bireylerle yetersizlik türü fark etmeksizin profesyonel deneyim durumlarının BES öğretmeni ve adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilediği,
- Uyarlanmış BES ya da benzer ders almanın özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik inancını olumlu anlamda etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda uygulamalar ve ileri araştırmalara yönelik izler satırlardaki önerilerde bulunulabilir:

- Gerçekleştirilecek müdahale çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterliğini belirlemede BESÖY-TR kullanılabilir.
- Tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz-yeterliği ile özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya yönelik öz-yeterliği karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.
- Özel gereksinimli öğrencileri BES ortamlarına dahil etmenin temel ya da dolaylı deneyimlerle de olsa BES öğretmeni ile adaylarının öz-yeterlik inançlarını etkileyeceğinden, özel gereksinimli öğrencilerle bire bir ya da grupla uygulamalı deneyimlerin yaşanabileceği araştırmalar yürütülerek, teorik ve uygulamalı uyarlanmış beden eğitimi ve spor vb. müdahale çalışmaları ile teorik ve uygulamalı çalışmaların öz-yeterlik üzerine etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu tarafından yürütülecek politika ve müfredat geliştirme çalışmalarına, uyarlanmış BES ile ilgili hizmetiçi eğitimler ve uygulamalı derslerin de dahil edilebilmesi için girişimlerde bulunulması önerilmektedir.
- BES öğretmeni ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve farklı değişkenlerle karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar yürütülebilir.
- BESÖY-TR farklı bir geçerlik çalışmasıyla, BES öğretmeni ile adaylarının ayrı ayrı değerlendirilip iki grup için ayrı AFA ve DFA çalışmaları yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akçöltekin, A., Sarıkaya, İ., Engin, A. O., & Akçöltekin, S. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (40), 44-51. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.431489>
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-Efficacy of Pre-Service Physical Education Teachers Toward Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su12093898>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Alpar, R. (2020). *Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlilik (6.baskı)*. Detay Yayıncılık.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>
- Artunç, M., & Yazıcı, M. (2020). Prediction Level of Physical Education Teachers' Interpersonal Self-Efficacy Levels on Their Time Management. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(9), 61-67.
- Asch, A. (1984). The experience of disability: A challenge for psychology. *American Psychologist*, 39(5), 529-536. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.39.5.529>
- Bağlama, B., & Sakallı-Demirok, M. (2018). The Role Of Physical Education For Children With Special Needs: A Review Study. *Near East University Online Journal of Education*, 1(1), 36-41.
- Bahar, B. (2019). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sosyal Değişim Kuramı Perspektifinden Etik Liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., & Dismore, H. (2005). Sport in Education (SpinEd)—the role of physical education and sport in education. *African Journal for Physical Activity and Health Sciences*, 11(1), 1-5.
- Baloun, L., Kudláček, M., Sklenaříková, J., Ješina, O., & Migdauová, A. (2016). Czech self-efficacy scale for physical education majors towards children with disabilities. *Acta Gymnica*, 46(1), 44-54. <https://doi.org/10.5507/ag.2016.002>
- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988a). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Kluwer Academic Publishers.

- Bandura, A. (1988b). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. In J. P. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobi (Eds.), *Annual series of European research in behavior therapy* (pp. 27-59). Swets & Zeitlinger.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1991a). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden, IV (Ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (pp. 229- 270). Raven.
- Bandura, A. (1991b). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/h0041187>
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805–814. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>
- Barton, L. (1993). Disability, empowerment and physical education. In J. Evans (Ed.) *Equality, education, and physical education* (pp. 43-54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315399867>
- Başbay, M., & Seçkin, A. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(8), 253-270. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5305>
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Benton-Borghgi, B. H. (2006). *Teaching every student in the 21st century: Teacher efficacy and technology* (UMI No. 3226460) [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted physical activity quarterly*, 30(2). 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>

- Bruininks, R. H., & Chvat, M. (1990). Research on the motor proficiency of persons with mental retardation. In H.V. Coppenolle & J. Simons (Eds.), *Psychomotor therapy and adapted physical activity In Better Movement Proceeding of the 2nd International Symposium* (pp. 43-69). Belgium.
- Bucher, C. A. (1983). *Administration of physical education & Athletic programs*. CV Mosby Company.
- Cattaneo, L. B., & Chapman, A. R. (2010). The process of empowerment: A model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65(7), 646–659. <https://doi.org/10.1037/a0018854>
- Cervone, D., & Peake, P. K. (1986). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 492–501. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.492>
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 2-19) içinde. Pegem Akademi
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y., & Tarkın, A. (2013). Özyeterlik Kaynakları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8584/106629>
- Çelik, A., & Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 467-478. [http://doi.org/10.9761/IASSS\\_454](http://doi.org/10.9761/IASSS_454)
- Çevik, O., & Kabasakal, K. (2019). Spor Etkinliklerinin, Engelli Bireylerin Toplumsal Uyumuna ve Sporla Sosyalleşmelerine Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 3(2), 74–83.
- Davis, R. W. (2017). Adapted Sport. In J. P. Winnick & D. L. Porretta (Eds.), *Adapted Physical Education and Sport (6th edition)* (pp. 99-130). Human Kinetics.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dolapçı, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/31813/349090>
- Dönmez, A. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakara İl Örneği). [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y. & Şahan, H. (2017). Spor Bilimleri Fakültesindeki Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlilik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>
- Feltz, D. L., & Landers, D. M. (1983). The Effects of Mental Practice on Motor Skill Learning and Performance: A Meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 25–57. <https://doi.org/10.1123/jsp.5.1.25>
- Ferrari, M. (1996). Observing the Observer: Self-Regulation in the Observational Learning of Motor Skills. *Developmental Review*, 16, 203-240. <https://doi.org/10.1006/DREV.1996.0008>

- Filazoğlu-Çokluk, G., Kırımoğlu, H., Öz, A. Ş. & İlhan, E. L. (2015). The Effects of Physical Education and Sports on the Self-Concept of the Children with Mild Mental Disabilities. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Özel Sayı 1), 55-72. <https://doi.org/10.14486/IJSCS258>
- Fokkema, M., & Greiff, S. (2017). How performing PCA and CFA on the same data equals trouble: Overfitting in the assessment of internal structure and some editorial thoughts on it [Editorial]. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(6), 399-402. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000460>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 18.0 Update (11th ed.)*. Taylor & Francis.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gökalp, E. (2013). Medya Kitle İletişimi ve Toplum. N. Suğur (Ed.), *İnsan ve Toplum* içinde (ss. 24-57). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Guskey, T. R. (1987). Context Variables That Affect Measures Of Teacher Efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885795>
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 179-193.
- Güvendi, B., & İlhan, E. L. (2017). Effects of adapted physical activity applied on intellectual disability students toward level of emotional adjustment, self-managing and the socialization: Parent and teacher interactive research. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3880-3894. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.4812>
- Haegele, J. A., Brian, A. S., & Lieberman, L. J. (2017). Social Cognitive Theory Determinants of Physical Activity in Adults with Visual Impairments. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(6), 911-923. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9562-0>
- Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, B. J. (2022). *Multivariate Data Analysis (7th Edition)*. Pearson Education.
- Harmandar, H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Nobel Akademik.
- Henson, R. K. (2002). From Adolescent Angst to Adulthood: Substantive Implications and Measurement Dilemmas in the Development of Teacher Efficacy Research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150. [http://doi.org/10.1207/s15326985ep3703\\_1](http://doi.org/10.1207/s15326985ep3703_1)
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16(1), 48-63. <https://doi.org/10.1123/apaq.16.1.48>
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 211-224. <https://doi.org/10.1177/088840640002300304>
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a Physical Education Teaching Efficacy Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299. <https://doi.org/10.1080/1091367x.2012.716726>
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models (1st ed.)*. SAGE Publications Ltd.



- Hutzler, Y. S. (2011). Evidence-Based Practice and Research: A Challenge to the Development of Adapted Physical Activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(3), 189-209. <https://doi.org/10.1123/apaq.28.3.189>
- Hutzler, Y. S. (2020). Evidence-based practices in adapted physical education. In J. A. Haegele, S. R. Hodge, & D. R. Shapiro (Eds.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (pp. 95-113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429052675>
- Hutzler, Y. S., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>
- Hutzler, Y., & Bar-Eli, M. (2013). How to cope with bias while adapting for inclusion in physical education and sports: A judgment and decision making perspective. *Quest*, 65(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.727372>
- Hutzler, Y., & Shama, E. (2017). Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Sciences Studies*, 5(10), 28-42. <https://10.11114/ijsss.v5i10.2668>
- Ilic-Stosovic, D., Nikolić, S., & Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14, 345-365. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9565>
- İlhan, E.L., Kırımoğlu, H., Tunçel, M. & Altun, M. (2015). Zihinsel engelli çocuklarda özel atletizm antrenmanlarının öz bakım beceri düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 145-160.
- İlhan, L., Kırımoğlu, H. & Çokluk, F.G. (2013). Zihinsel engelli çocuklarda düzenli olarak yapılan beden eğitimi spor aktivitelerinin yaşam kalitelerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-8.
- Jacobs, B., Prentice-Dunn, S., & Rogers, R. W. (1984). Understanding persistence: An interface of control theory and self-efficacy theory. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(4), 333-347. [https://doi.org/10.1207/s15324834basp0504\\_6](https://doi.org/10.1207/s15324834basp0504_6)
- Joet, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Jovanovic, L., Kudláček, M., Block, M. E., & Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-112.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karani, K. A., & Skordilis, E. K. (2016). The intentions of Greek primary education and physical education students to work in an inclusive setting. *Academia Journal of Educational Research*, 4, 8-22. <https://doi.org/10.15413/ajer.2015.0131>

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik.
- Kartal, M., & Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*. Akademisyen Yayınevi.
- Kazdin A. E. (1978) Covert Modeling: The Therapeutic Application of Imagined Rehearsal. In J. L. Singer & K. S. Pope (Eds.) *The Power of Human Imagination. Emotions, Personality, and Psychotherapy* (pp. 255-278). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3941-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3941-0_9)
- Kazdin A. E. (1979). Imagery elaboration and self-efficacy in the covert modeling treatment of unassertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(4), 725-733. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.47.4.725>
- Kırımoglu, H., Filazoğlu-Çokluk G., İlhan, E. L. & Öz, A. (2016). The effect of physical education and sports program on the positive growth and coping strategies of the adolescent with mental retardation. *SHS Web of Conferences*, 26(4), 1086-1092. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601086>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315788135>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. Guilford Publications.
- Koç, K., Turan, M. B., & Akgül-Aslan, T. (2020). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeyleri ile Genel Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4421-4436. <https://10.26466/opus.639999>
- Koh, Y. (2017). A strategy to improve pre-service teachers' self-efficacy towards inclusive physical education for students with intellectual disability and autism. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 839-855. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412511>
- Konar, N., & Yıldırım, İ. B. R. A. H. İ. M. (2012). Engelliler için beden eğitimi ve spor öğretmenliği: gereksinim ve bir program modeli. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 208-216.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* içinde (ss. 218-238). Pegem Akademi.
- Kudlacek, M., Baloun, L., & Ješina, O. (2018). The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors. *International Journal of Inclusive Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.145156>
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kwon, E. H., & Block, M. E. (2017). Implementing the adapted physical education E-learning program into physical education teacher education program. *Research in Developmental Disabilities*, 69, 18-29. <https://10.1016/j.ridd.2017.07.001>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer



- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Lieberman, L. J., Cavanaugh, L., Haegele, J. A., Aiello, R., & Wilson, W. J. (2017). The Modified Physical Education Class: An Option for the Least Restrictive Environment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(7), 10-16. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1340203>
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241-251. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.2.241>
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 198-224). The Guilford Press.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Mamak, H. (2012). İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor derslerinin amaçlarına ulaşma düzeyini etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 109-115.
- Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2003). The Development of a Physical Education Teachers' Physical Activity Self-Efficacy Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.219>
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., Strikmiller, P. K., Williston, J. M., & Harsha, D. W. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 66(3), 184-193. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10608832>
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Faucette, N., Roby, J. J., & Kolody, B. (1993). Effects of a Curriculum and Inservice Program on the Quantity and Quality of Elementary Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(2), 178-187. <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10608795>
- McKenzie, T. L., Stone, E. J., Feldman, H. A., Epping, J. N., Yang, M., Strikmiller, P. K., Lytle, L. A., & Parcel, G. S. (2001). Effects of the CATCH physical education intervention: teacher type and lesson location. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 101-109. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(01\)00335-x](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(01)00335-x)
- MEB (2012). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011*. Aralık 20, 2021 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/69> adresinden alındı.
- MEB (2016). *Ortopedik ve İşitme Engelliler Meslek Liseleri Haftalık Ders Çizelgesi Uygulama Esasları*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 16, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_02/02120831\\_itmeortopedikengellilermesleklisesih\\_sftalkdersizelgesiuygulamaesaslar.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/02120831_itmeortopedikengellilermesleklisesih_sftalkdersizelgesiuygulamaesaslar.pdf) adresinden alındı.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Aralık 18, 2021 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEY\\_GENEL\\_YE\\_TERLYKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YE_TERLYKLERI.pdf) adresinden alındı.
- MEB (2018a). *Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği: Resmi Gazete Sayı 30471*. Aralık 16, 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alındı.
- MEB (2018b). *Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 17, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_05/14154452\\_gorme\\_ilkokul\\_ortaokul\\_hdc.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/14154452_gorme_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf) adresinden alındı.

MEB (2018c). *Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 17, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/24163834\\_hafif\\_düzyey\\_ilkokullarY\\_ve\\_ortaokullarY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/24163834_hafif_düzyey_ilkokullarY_ve_ortaokullarY.pdf) adresinden alındı.

MEB (2018d). *İşitme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 17, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/24163336\\_işitme\\_engelliler\\_ilkokullarY\\_ve\\_ortaokullarY\\_haftalYk\\_ders\\_Yizelgeleri.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/24163336_işitme_engelliler_ilkokullarY_ve_ortaokullarY_haftalYk_ders_Yizelgeleri.pdf) adresinden alındı.

MEB (2018e). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi* Haftalık Ders Çizelgesi, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 17, 2021 tarihinde [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/21173451\\_ort\\_ogrtm\\_hdc\\_2018.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf) adresinden alındı.

MEB (2018f). *Ortopedik Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 17, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/24164233\\_ortopedik\\_engelliler\\_ilkokullarY\\_ve\\_ortaokullarY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/24164233_ortopedik_engelliler_ilkokullarY_ve_ortaokullarY.pdf) adresinden alındı.

MEB (2019a). *Özel Eğitim Uygulama Okulu I, & II. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler/Otizmi Olan Çocuklar*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 16, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/03102233\\_uygulama\\_1-2\\_ders\\_cizelgesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/03102233_uygulama_1-2_ders_cizelgesi.pdf) adresinden alındı.

MEB (2019b). *Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler/Otizmi Olan Çocuklar*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 16, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/03102305\\_uygulama\\_okulu\\_3\\_kademe\\_cizelgesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/03102305_uygulama_okulu_3_kademe_cizelgesi.pdf) adresinden alındı.

MEB (2020a). *Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Çizelgesi (Görme Engelliler İçin)*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 16, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/08150756\\_Ozel\\_EYitim\\_Meslek\\_Okulu\\_HaftalYk\\_Ders\\_Cizelgesi-gorme\\_engelli\\_oYrenciler\\_icin.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/08150756_Ozel_EYitim_Meslek_Okulu_HaftalYk_Ders_Cizelgesi-gorme_engelli_oYrenciler_icin.pdf) adresinden alındı.

MEB (2020b). *Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Çizelgesi (Görme Engelli Öğrenciler İçin)*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 16, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/08150756\\_Ozel\\_EYitim\\_Meslek\\_Okulu\\_HaftalYk\\_Ders\\_Cizelgesi-gorme\\_engelli\\_oYrenciler\\_icin.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/08150756_Ozel_EYitim_Meslek_Okulu_HaftalYk_Ders_Cizelgesi-gorme_engelli_oYrenciler_icin.pdf) adresinden alındı.

MEB (2020c). *Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Çizelgesi (Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği/Otizmi Olan Öğrenciler İçin)*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 16, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/08150740\\_Ozel\\_EYitim\\_Meslek\\_Okulu\\_HaftalYk\\_Ders\\_Cizelgesi-hafif\\_duzey\\_zihinsel\\_yeterlilik\\_icin.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/08150740_Ozel_EYitim_Meslek_Okulu_HaftalYk_Ders_Cizelgesi-hafif_duzey_zihinsel_yeterlilik_icin.pdf) adresinden alındı.

MEB (2020d). *Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Çizelgesi (Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği/Otizmi Olan Öğrenciler İçin)*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 16, 2021 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/08150740\\_Ozel\\_EYitim\\_Meslek\\_Okulu\\_HaftalYk\\_Ders\\_Cizelgesi-hafif\\_duzey\\_zihinsel\\_yeterlilik\\_icin.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/08150740_Ozel_EYitim_Meslek_Okulu_HaftalYk_Ders_Cizelgesi-hafif_duzey_zihinsel_yeterlilik_icin.pdf) adresinden alındı.

MEB (2021a). *Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Resmi İstatistikler*. Aralık 20, 2021 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden alındı.

MEB (2021b). *Millî Eğitim İstatistikleri 2020-2021 Örgün Eğitim*. Aralık 20, 2021 tarihinde [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=424](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424) adresinden alındı.

MEB (2021c). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi*, Millî Eğitim Bakanlığı. Aralık 17, 2021 tarihinde [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_08/25102204\\_ilkokul\\_ortaokul\\_hdc.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf) adresinden alındı.

- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378–385. <https://doi.org/10.1177/002246698802200309>
- Middlekauff, G. W. (1978). Cognitive-Behavior Modification: An Integrative Approach. *American Journal of Psychiatry*, 135(7), 878–a–879. <https://doi.org/10.1176/ajp.135.7.878-a>
- Miller, M., Armstrong, S., & Hagan, M. (1981). Effects of Teaching on Elementary Students' Attitudes Toward Handicaps. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16(2), 110–113. <http://www.jstor.org/stable/23877184>
- Miller, R., & McDaniel, E. A. (1989). Enhancing Teacher Efficacy in Special Education Through the Assessment of Student Performance. *Academic Therapy*, 25(2), 171–181. doi:10.1177/105345128902500205
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(4), 252–283. <https://doi.org/10.1037/h0035002>
- Moos, D. C., & Azevedo, R. (2009). Self-efficacy and prior domain knowledge: to what extent does monitoring mediate their relationship with hypermedia learning? *Metacognition and Learning*, 4(3), 197–216. <https://10.1007/s11409-009-9045-5>
- Morris, L. R., & Schulz, L. (1989). *Creative play activities for children with disabilities: a resource book for teachers and parents*. Human Kinetics.
- Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R., & Cloes, M. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4), 342–354. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.4.342>
- Munro, B. H. (2005). *Statistical Methods for Health Care Research*. Lippincott Williams & Wilkins.
- NCHPAD (2017). Discover Inclusive School Wellness. Alabama Public Health. [https://www.nchpad.org/fpics/NCHPAD\\_Discover%20Inclusive%20School%20Wellness\(1\).pdf](https://www.nchpad.org/fpics/NCHPAD_Discover%20Inclusive%20School%20Wellness(1).pdf)
- Orhan, R. & Ayan, S. (2018). Psiko-Motor ve Gelişim Kuramları Açısından Spor Pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523–540.
- Osborne, J. W., & Fitzpatrick, D. C. (2012). Replication Analysis in Exploratory Factor Analysis: What it is and why it makes your analysis better. *Practical Assessment, Research, And Evaluation*, 17(15), 1–8. <https://doi.org/10.7275/h0bd-4d11>
- Özer, K., & Sevimay-Özer, D. (2019). *Çocuklarda Motor Gelişim (11.basım)*. Nobel Akademik.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116–125. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8)
- Petty, R. E., & Brinol, P. (2010). Attitude change. In R. F. Baumeister ve E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (pp. 217–259). Oxford University Press.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247–253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Reina, R., Hemmelmayr, I. & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo [Self-efficacy of Physical Education Teachers toward Inclusion of Students with Disabilities and Regarding their Previous Training and Experiences]. *Psychology, Society, and Education*, 8(2), 93–103. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>

- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldan, A. (2019). Improving Self-Efficacy Towards Inclusion in In-Service Physical Education Teachers: A Comparison between Insular and Peninsular Regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-07551-2>
- Roth, K., Zittel, L., Pyfer, J., & Auxter, D. (2016). *Principles and Methods of Adapted Physical Education & Recreation (12th edition)*. Jones & Barnett Learning.
- Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: stres kontrolü, genel öz yeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 122-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11212/133903>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health*, 87(8), 1328-1334. <https://doi.org/10.2105/ajph.87.8.1328>
- Sansi, A. (2020). Serebral Palsili ve Travmatik Beyin Yaralanması olan Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor. D. Sevimay-Özer (Ed.), *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor* içinde (ss. 243-260). Nobel Akademik.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>
- Schrivver, M., & Czerniak, C. M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers' levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42. <https://doi.org/10.1023/A:1009472629345>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling. (2. Edition)*. NY: Routledge, New York.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2015). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling (4th ed.)*. Routledge.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.548>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames ve R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 3: Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10)
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. doi:10.1080/10413209508406961
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy theory in Education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School: Second Edition* (pp. 34-52). New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York, NY: Routledge.



- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma (3.baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları (2.baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Selickaite, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M. E., & Rėklaitienė, D. (2019). The Analysis of the Structure, Validity, and Reliability of an Inclusive Physical Education Self-Efficacy Instrument for Lithuanian Physical Education Teachers. *SAGE Open*, 9(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2158244019852473>
- Sevimay-Özer, D. (2020). Beden Eğitimi ve Sporun Gelişimsel Katkıları. D. Sevimay-Özer (Ed.). *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor* (s. 83-110) içinde. Nobel Akademik.
- Sevimay-Özer, D., Su, D., & Gökgöz, Y. (2020). Zihinsel yetersizliği olan Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor. D. Sevimay-Özer (Ed.), *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor* içinde (ss. 195-216). Nobel Akademik.
- Sevinç, K. & Kapçak, V. (2021). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Spora Katılım Motivasyonlarının ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 3(2), 68-78. <https://doi.org/10.51538/intjourexerpsyc.1038957z>
- Sherman, N. W., & Smith, C. A. (2002). Motivation, attributions, and self-efficacy in children. *Journal of Physical Education, Recreation ve Dance*, 73(3), 10-10. <https://doi.org/10.1080/07303084.2002.10607761>
- Sherrill, C. (1988). *Leadership Training in Adapted Physical Education*. Human Kinetic.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Snyder, M. (1987). *Public appearances, private realities: The psychology of self-monitoring*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ekinoks.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Pearson.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2018). *Using Multivariate Statistics (7th ed.)*. Pearson.
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 49-67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Tamer, K. & Pular, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Kozan Ofset.
- Taylor, M. S., Locke, E. A., Lee, C., & Gist, M. E. (1984). Type A behavior and faculty research productivity: What are the mechanisms? *Organizational Behavior & Human Performance*, 34(3), 402-418. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(84\)90046-1](https://doi.org/10.1016/0030-5073(84)90046-1)
- Tekidou, G., Evaggelinou, C., Papaioannou, C., & Block, M. E. (2015). Self-efficacy of Greek physical education teachers toward inclusion in physical education classes. In D. Hellerstein- Yehezkel (Ed.), *The 20th international symposium on adapted physical activity: Book of abstracts* (p. 90). Netanya, Israel: The Zinman College of Physical Education and Sport Sciences at the Wingate Institute.

- Tindall, D. W., Culhane, M., & Foley, J. T. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 27-39. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.003>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tuzcuoğlu, S., & Mirzeoğlu, A. D. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bilişötesi Farkındalık, Problem Çözme ve Öğretmenlik Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 83-101. <https://10.30655/besad.2018.7>
- U.S. Department of Education Office for Civil Rights (2013). *Letter for colleague*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-201301-504.pdf>
- U.S. Department of Education (2011). *Creating equal opportunities for children and youth with disabilities to participate in physical education and extracurricular athletics*. Washington, DC. [https://sites.ed.gov/idea/files/policy\\_speced\\_guid\\_idea\\_equal-pe.pdf](https://sites.ed.gov/idea/files/policy_speced_guid_idea_equal-pe.pdf)
- Ünlü, H. & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 172-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407038>
- Ünlü, H., Sünbül, A. M., & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 23-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59525/856024>
- Wang, L., Qi, J., & Wang, L. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 137-155. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2014-0140>
- Wertlieb, E. C. (1985). Minority Group Status of the Disabled. *Human Relations*, 38(11), 1047-1063. <https://doi.org/10.1177/001872678503801104>
- Westbrook, M. T., Legge, V., & Pennay, M. (1993). Attitudes towards disabilities in a multicultural society. *Social Science & Medicine*, 36(5), 615-623. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90058-c](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90058-c)
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747-766. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.009>
- Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453-466. <http://doi.org/10.1037/a0017271>
- Winnick, J. P. (2017). Introduction to Adapted Physical Education and Sport. In J. P. Winnick & D. L. Porretta (Eds.), *Adapted Physical Education and Sport (6th edition)* (pp. 30-66). Human Kinetics.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989a). *Social cognitive theory of organizational management*. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989b). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>
- Woolfolk-Hoy, A. E., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York, NY: Routledge.
- Wright, B. A. (1983). *Physical disability - a psychosocial approach* (2nd ed.). HarperCollins Publishers. <https://doi.org/10.1037/10589-000>
- Yarımkaya, E., İlhan, E. L., & Karasu, N. (2017). Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi. *Ankara*

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(2), 225-252.  
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319423>

Yıldırım, İ. (2010). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilikleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İncelenmesi*. [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, A. & Soyer, F. (2018). Effect of physical education and play applications on school social behaviors of mild level intellectually disabled children. *Education Sciences*, 8(2), 1-8.  
<https://doi.org/10.3390/educsci8020089>

Yılmaz, A. (2020). Görme Yetersizliği olan Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor. D. Sevimay-Özer (Ed.), *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor* içinde (ss. 261-279). Nobel Akademik.

Yılmaz, A., Aslan, E., & Ayan, S. (2020). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik İnançları ve Öğretim Tekniklerini Seçebilme Yeterlilikleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 435-448. <https://doi.org/10.33206/mjss.502659>

Yılmaz, A., Karakaş, G., Baba-Kaya, H., & Kaçay, Z. (2017). The effects of sportive exercises on physical fitness of children with specific learning disability. *Acta Kinesiological*, 11(1), 88-93.  
<http://www.actakin.com/PDFS/BR1101/SVEE/04%20CL%2015%20AY.pdf>

Yılmaz, A., Kırımoglu, H., & Soyer, F. (2018). Comparison of loneliness and social skill levels of children with specific learning disabilities in terms of participation in sports. *Education Sciences*, 8(1), 1-8.  
<https://doi.org/10.3390/educsci8010037>

Yılmaz, A., Şentürk, U., & Ramazanoğlu F. (2014). Bedensel engellilerde spor konulu araştırmaların içerik analizi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 9(2), 28-43.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 260-267.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7811/102525>

YÖK (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı, Yükseköğretim Kurumu*. Aralık 15, 2021 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Beden\\_Egitimi\\_ve\\_Spor\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Beden_Egitimi_ve_Spor_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden alındı.

YÖK (2021). *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar, Yükseköğretim Kurumu*. Aralık 15, 2021 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim\\_ogretim\\_daire\\_ysk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_ysk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx) adresinden alındı.

## EKLER





**EK-1. Etik kurul onayı**



**T.C.  
HİTİT ÜNİVERSİTESİ  
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

**Sayı :** 2021-178


02/07/2021

**Konu:** Başvuru Değerlendirme Sonucu

**Sayın** Doç. Dr. Rabia Hürrem ÖZDURAK SINGİN

Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuzla ilgili kurul kararımız ve ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Bilgilerinize rica ederim.

  
Prof. Dr. Mehmet KUTLU  
Başkan

Başvuru Numarası	2021-118
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Rabia Hürrem ÖZDURAK SINGİN
Araştırma Başlığı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması
Toplantı Tarihi	28.06.2021
Karar Numarası	2021-73

- Araştırma başvurunuz etik açıdan uygun bulunmuştur.
- Araştırmaya Kurum İzni/İzinleri alındıktan sonra başlanması uygun bulunmuştur.
- Başvurunun, ekte belirtilen düzeltmelerin yapılması halinde tekrar değerlendirilmesine karar verilmiştir. \*
- Araştırma projesi etik açıdan uygun olmadığından başvurunun reddine karar verilmiştir.

## EK-2. Millî Eğitim Bakanlığı araştırma uygulama izni



T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-39402215  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

20.12.2021

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Hitit Üniversitesi Rektörlüğü'nün 01/11/2021 tarihli ve E-45161535-302.08.01-2100061053 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Eren ŞAHİN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://forms.gle/qrUzphxPkb7uXpHx9> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ  
Bakan a.  
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (12 Sayfa)

Dağıtım:  
Gereği:  
B Planı

Bilgi:  
Hitit Üniversitesi Rektörlüğüne

**EK-3. Üniversite izinleri**

**Evrak Tarih ve Sayısı: 03.11.2021-E.206198**



**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı**

Sayı : E-92236698-044-206198  
Konu : Anketler

03.11.2021

**REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi : 02.11.2021 tarihli ve 17311665-044- 205358 sayılı yazı.

İlgi yazınız gereği Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eren ŞAHİN'in, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz bünyesinde online olarak anket yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**Prof. Dr. Latif AYDOS  
Dekan**

**EK-3. (Devamı)**



T.C.  
HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Spor Bilimleri Fakültesi

Sayı : E-36140808-302.08.01-2100061538  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin (Eren  
ŞAHİN)Hk.

02.11.2021

HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
( Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı )

İlgi : 01.11.2021 tarihli ve E-45161535-302.08.01-2100061099 sayılı yazımız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden, Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 180330014 numaralı öğrencisi Eren ŞAHİN'in "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması*" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemizde öğrenim gören 3.ve 4.sınıf öğrencilerine online olarak anket yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.  
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet KUTLU  
Dekan V.

**EK-3. (Devamı)**

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/11/2021-104852



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı :E-21619327-300--104852  
Konu :Uygulama İzni (Eren ŞAHİN)

03/11/2021

**REKTÖRLÜK MAKAMINA**  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 03/11/2021 tarihli ve 104186 sayılı yazınız,

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 180330014 numaralı öğrencisi Eren ŞAHİN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz - Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemizde öğrenim gören 3.ve 4.sınıf öğrencilerine online olarak anket yapma isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.  
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Cemal GÜNDOĞDU  
Dekan

**EK-3. (Devamı)**



T.C.  
İSTANBUL RUMELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : E-71482369-302.08.01-8492  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Anket İzni  
(Eren ŞAHİN)

17.11.2021

HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi 02.11.2021 tarihli ve 2100061099 sayılı yazı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 180330014 numaralı öğrencisi Eren ŞAHİN'in, Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi 3. ve 4. sınıf öğrencilerine "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında online anket uygulamasında sakınca bulunmamaktadır.  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Hazim Tamer DODURKA  
Rektör

**EK-3. (Devamı)**



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-16110545-302.08.01-149883  
Konu : Eren ŞAHİN, İzin

12.11.2021

HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Kuzey Kampüsü Çevre Yolu Blv. PK:19030  
Merkez/ÇORUM

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eren ŞAHİN "**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz - Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması**" konulu tez çalışması Üniversitemiz tarafından uygun görülmüş olup ilgili yazı sureti ekte gönderilmiştir. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR  
Daire Başkanı

Ek:

- 1- Yazı Sureti (1 sayfa)
- 2- Ek Belgeler (18 sayfa)
- 3- Ek (2 sayfa)

**EK-3. (Devamı)**



T.C.  
MUĞLA SİTKİ KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28677689-302.08-356509  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin (Eren  
ŞAHİN)Hk.

22.11.2021

HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'nün 01.11.2021 tarihli ve E-45161535-302.08.01-2100061099 sayılı yazısı  
b) EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 12.11.2021 tarihli ve E-89241861-302.08-353659 sayılı yazısı

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 180330014 numaralı öğrencisi Eren ŞAHİN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz - Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 3.ve 4.sınıf öğrencilerine online olarak anket yapma talebi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazıdaki değerlendirmeler dikkate alınarak Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sırrı Sunay GÜRLEYÜK  
Rektör a.  
Rektör Yrd.

Ek: İlgi (b) yazı



**EK-3. (Devamı)**



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : E-49933177-302.08.01-147562  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin (Eren  
ŞAHİN)

**HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

**İlgi** : 01.11.2021 tarihli ve E-45161535-302.08.01-2100061099 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 180330014 numaralı öğrencisi Eren ŞAHİN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz- Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması" konulu tez çalışması için Üniversitemizde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine online olarak anket yapmak isteği Üniversitemiz Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Recep SANCAK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**EK-3. (Devamı)**

Evrak Tarih Sayısı: 04.11.2021-150720



T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Kırkpınar Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı :E-86053933-044-150720  
Konu : Anket İzni (Eren ŞAHİN) Hk.

04.11.2021

**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 03.11.2021 tarihli ve 044-E.150149 sayılı yazı

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eren ŞAHİN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz - Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması" başlıklı tez çalışması kapsamında Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'müzde öğrenim gören 3.ve 4.sınıf öğrencilerine online olarak anket çalışması yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüş olup, gereğini bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. İsa SAĞIROĞLU  
Dekan V.

#### EK-4. Ölçek kullanım izni (Prof. Dr. Martin E. Block)

Kimden: Martin E Block [REDACTED] 24 Mayıs

Kime: EREN SAHİN

[SE-PETE-D - REVISED FINAL.docx \(117,9 KB\)](#) [İndir](#) | [Kaldır](#) [Block-Hutzler-B...ation paper.pdf \(1 MB\)](#) [İndir](#) | [Kaldır](#)  
[Lithuanian vali...TE-D - 2019.pdf \(652,9 KB\)](#) [İndir](#) | [Kaldır](#)

[Tüm ekleri indir](#)  
[Tüm ekleri kaldır](#)

Eren:

Yes, you have my permission. Attached is the survey in English. Also, attached is our validation study. Finally, attached is a validation study from Lithuania to see how they did it.

Good luck ... I would love a copy of the translation of the survey into Turkish as well as your final masters thesis for my records.

Dr. Block

-----  
Is treating everyone the same treating everyone fairly?  
-----

Martin E. Block, Ph.D., Professor  
[REDACTED]

## EK-5. BESÖY-TR alt ölçek maddeleri

### Bölüm 1 – Zihinsel Yetersizlik Alt Ölçeği

Aşağıda zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin özelliklerinin tanımlandığını göreceksiniz. Bu bilgileri, bu öğrenci için belirli düzenlemeler yapma konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili bir dizi soru takip edecektir. Daha sonra bedensel yetersizliği olan bir öğrencinin tanımını ve ardından başka bir dizi soru göreceksiniz. Bu soruları, özellikleri belirtilen öğrenci önümüzdeki hafta sizin beden eğitimi dersinizde olacaktı gibi yanıtlayınız. Her soru için yeterlilik ölçeği 1'den (hiç güvenmiyorum) 5'e (kesinlikle güveniyorum) kadardır.

#### Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Tanımı

*Onur zihinsel yetersizliği olan bir lise öğrencisidir, bu yüzden sınıf arkadaşları kadar hızlı öğrenemiyor. Zihinsel yetersizliğinden dolayı da pek iyi konuşmuyor, bu yüzden bazen ne dediğini anlamak zor olabiliyor. Ancak Onur, insanların ne istediğini anlayabilmelerine yardımcı olmak için işaret ile istediğini anlatabiliyor ya da jestlerini kullanabiliyor. Onur, talimatların birden fazla adımı olduğunda, sözlü talimatları anlamakta güçlük çekiyor. Onur, arkadaşlarıyla aynı sporları yapmayı seviyor, fakat gerçek bir maç (kurallı oyun) sırasında yeterince iyi performans gösteremiyor. Koşabilmesine rağmen akranlarından daha yavaş koşabiliyor ve kolayca yoruluyor. Futboldan hoşlanıyor, ancak topa vurduğunda çok uzağa atamıyor ve sahada nereye gideceğini hatırlayamıyor. Onur, basketbolu da seviyor, ancak topu kaybetmeden dripling yapacak kadar yeterli becerisi yok ve basket atacak kadar da koordineli değil. Ayrıca basketbol veya diğer takım sporlarının kurallarını da gerçek anlamda bilmiyor ve maç sırasında kolayca dikkati dağılıyor ve dikkati maç dışındaki olaylara kayıyor.*

Lütfen her sorudan sonra aşağıda verilen ölçeği kullanarak 1-5 arası uygun sayıyı yazıp, aşağıda listelenenleri yapabileceğinizden ne kadar emin olduğunuzu derecelendirin.				
1	2	3	4	5
Hiç güvenmiyorum	Az güveniyorum	Orta derecede güveniyorum	Çok güveniyorum	Kesinlikle güveniyorum

**Sorular a-c:** Onur'un da dahil olduğu 30 kişilik 9.sınıf beden eğitimi dersinizde fiziksel uygunluk testi yapıyorsunuz.

#### Güven Düzeyi

- a. Test boyunca Onur'un dikkatini sürdürmesini sağlama konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?
- b. Onur için testi uyarlayabilme beceriniz açısından kendinize ne kadar güveniyorsunuz?
- c. Test sırasında Onur'a yardım etmeleri için akranlarına görev verme beceriniz açısından kendinize ne kadar güveniyorsunuz?

**Sorular d-h:** Onur'un da dahil olduğu 30 kişilik 9.sınıf beden eğitimi dersinizde voleybol, basketbol, futbol gibi takım sporları çalışması yapıyorsunuz. Çalışmanın ilk haftasındasınız ve ilgili sporun temel becerilerini öğretiyorsunuz (örneğin; manşet, set ve voleybolda servis).

#### Güven Düzeyi

- d. Onur'a sporun temel becerilerini öğretirken ne yapması gerektiğini anlamasına yardımcı olmak için yönergelerinizi uyarlayabilme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- e. Sporun temel becerilerini öğretirken Onur'un öğretim süresince dikkatini sürdürmesini sağlamada kendinize ne kadar güveniyorsunuz?
- f. Sporun temel becerilerini öğretirken, Onur'a yardımcı olmak için ekipmanı uyarlama/değiştirme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- g. Sporun temel becerilerini öğretirken Onur'a yardım etmek için gerçek becerileri uyarlayabilme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- h. Sporun temel becerilerini öğretirken Onur'a yardım etmeleri için akranlarını görevlendirme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?

## EK-5. (Devamı)

**Sorular i-k:** Onur'un da olduğu 30 kişilik 9.sınıf Beden Eğitimi dersinizde voleybol, basketbol veya futbol gibi takım sporları çalışması yapıyorsunuz. Çalışmanın son haftasındasınız ve şimdi öğrencilerinizin gerçek bir maç yapmalarını sağlıyorsunuz.

- Güven Düzeyi**
- i. Onur için **maçın kurallarını uyarlayabilme** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- j. Onur'un maç süresince **dikkatini sürdürmesine yardımcı olma** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- k. Maç sırasında Onur'a **yardım etmek için akranlarını görevlendirme** yeteneğinize ne kadar güveniyorsunuz?

### Bölüm 2 – Bedensel Yetersizlik Alt Ölçeği

Aşağıda bedensel yetersizliği olan bir öğrencinin özelliklerinin tanımlandığını göreceksiniz. Bu bilgileri, bu öğrenci için belirli düzenlemeler yapma konusunda kendinizi ne kadar yetkin / yeterli hissettiğinizle ilgili bir dizi soru takip edecektir. Yukarıdaki durumda olduğu gibi, bu soruları önümüzdeki hafta beden eğitimi dersinizde olacakmış gibi yanıtlayınız Her soru için yeterlilik ölçeği 1'den (hiç güvenmiyorum) 5'e (kesinlikle güveniyorum) kadardır.

\*\*\*\*\*

#### Bedensel Yetersizliği Olan Öğrencinin Tanımı

*Cem, omurilik yaralanması olan bir lise öğrencisidir. Yürüyemiyor, bunun yerine tekerlekli sandalye kullanıyor. Cem sınıf arkadaşlarıyla aynı sporu yapmayı seviyor, ancak gerçek bir maç yaparken pek iyi performans gösteremiyor. Tekerlekli sandalyesini kullanabilmesine rağmen, sandalyesini sadece 1-2 dakika kullandıktan sonra yoruluyor ve diğerlerinden daha yavaş hareket etmiş oluyor. Voleybolda pas ve servis atabiliyor ancak filenin üzerinden geçecek kadar uzağa atamıyor. Doğrudan kendisine atılan topları yakalayabiliyor. Ancak, normal bir basket için yeterli yükseklikte topu atabilecek üst vücut gücüne sahip değil. Bacaklarını kullanamadığı için bir futbol topuna tekme atamıyor ama sandalyesi ile topu ileri doğru itebiliyor.*

\*\*\*\*\*

Lütfen her sorudan sonra aşağıda verilen ölçeği kullanarak 1-5 arası uygun sayıyı yazıp, aşağıda listelenenleri yapabileceğinizden ne kadar emin olduğunuzu derecelendirin.				
1	2	3	4	5
Hiç güvenmiyorum	Az güveniyorum	Orta derecede güveniyorum	Çok güveniyorum	Kesinlikle güveniyorum

**Sorular a-d:** Cem'in de dahil olduğu 30 kişilik 9.sınıf beden eğitimi dersinizde fiziksel uygunluk testi yapıyorsunuz.

- Güven Düzeyi**
- a. Test sırasında Cem için **bireysel hedefler oluşturma** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- b. Cem için testi uyarlayabilme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- c. Test sırasında Cem'e **yardım etmeleri için akranlarını görevlendirme** konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?
- d. Test sırasında Cem için **çevreyi güvenli hale getirmedeki becerinize** ne kadar güveniyorsunuz?

## EK-5. (Devamı)

**Sorular e-h:** Cem'in de dahil olduğu 30 kişilik 9.sınıf beden eğitimi dersinizde voleybol, basketbol, futbol gibi takım sporları çalışması yapıyorsunuz. Çalışmanın ilk haftasındasınız ve ilgili sporun temel becerilerini öğretiyorsunuz (örneğin; Manşet, set ve voleybolda servis).

- Güven Düzeyi**
- e. Cem'e sporun temel becerilerini öğretirken **akranları gibi performans gösteremezse, becerileri uyarlayabilme** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- f. Sporun temel becerilerini öğretirken **Cem için çevreyi güvenli hale getirmedeki** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- g. Sporun temel becerilerini öğretirken, Cem'e **yardımcı olmak için ekipmanı uyarlama** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- h. Sporun temel becerilerini öğretirken Cem'e **yardım etmeleri için akranlarını görevlendirme** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?

**Sorular i-l:** Cem'in de dahil olduğu 30 kişilik 9.sınıf Beden Eğitimi dersinizde voleybol, basketbol veya futbol gibi takım sporları çalışması yapıyorsunuz. Çalışmanın son haftasındasınız ve şimdi öğrencilerinizin gerçek bir maç yapmalarını sağlıyorsunuz.

- Güven Düzeyi**
- i. Cem için **maçın kurallarını uyarlayabilme** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- j. Maç sırasında Cem'e **yardım etmek için ekipmanları uyarlayabilme** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- k. Maç sırasında Cem için **çevreyi güvenli hale getirmedeki** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?
- l. Maç sırasında Cem'e **yardım etmeleri için akranlarını görevlendirme** becerinize ne kadar güveniyorsunuz?

### Bölüm 3 – Görme Yetersizliği Alt Ölçeği

Aşağıda görme yetersizliği olan bir öğrencinin özelliklerinin tanımlandığını göreceksiniz. Bu bilgileri, bu öğrenci için belirli düzenlemeler yapma konusunda kendinizi ne kadar yetkin / yeterli hissettiğinizle ilgili bir dizi soru takip edecektir. Yukarıdaki durumda olduğu gibi, bu soruları önümüzdeki hafta beden eğitimi dersinizde olacaktı gibi yanıtlayınız Her soru için yeterlilik ölçeği 1'den (hiç güvenmiyorum) 5'e (kesinlikle güveniyorum) kadardır.

\*\*\*\*\*

#### Görme Yetersizliği Olan Öğrencinin Tanımı

Yasemin bir lise öğrencisidir. Yasemin, görme yetersizliği nedeniyle insanları ve nesnelere yalnızca ona çok yakın olduklarında görebiliyor. Fiziksel aktiviteyi seviyor ve fiziksel uygunluk düzeyi yaşlarıyla karşılaştırılabilir (yakın) düzeydedir. Beden eğitimi ortamlarında güvenli bir şekilde dolaşmak için fiziksel yardıma ihtiyacı var. Örneğin, bir akranının dirseğine tutunuyor ve koşarken akranının işitsel ipuçlarını dinliyor. Ayrıca görüş açısı, örnekleri görmek için yeterince iyi değil, bu yüzden sözlü yönergelere ve bir beceriyi nasıl gerçekleştireceğini anlamak için hareket boyunca ona rehberlik edecek birine ihtiyacı var. Bir takım sporu oynarken (örneğin, basketbol, voleybol, futbol), maç sırasında güvenliği için yanında birine ihtiyacı var. Sahada nerede olduğunu bildiğinden emin olmak ve topun nerede olduğunu bilmek için işitsel ipuçları olan bir topa ihtiyacı var. Beceri seviyesi ile ilgili olarak ise, topu yakalayamıyor, ancak topu bir işitsel hedefe doğru fırlatabiliyor veya tekmeleyebiliyor.

\*\*\*\*\*

Lütfen her sorudan sonra aşağıda verilen ölçeği kullanarak 1-5 arası uygun sayıyı yazıp, aşağıda listelenenleri yapabileceğinizden ne kadar emin olduğunuzu derecelendirin.				
1	2	3	4	5
Hiç güvenmiyorum	Az güveniyorum	Orta derecede güveniyorum	Çok güveniyorum	Kesinlikle güveniyorum

## EK-5. (Devamı)

**Sorular a-c:** Yasemin'in de dahil olduğu 30 kişilik 9.sınıf beden eğitimi dersinizde fiziksel uygunluk testi yapıyorsunuz.

- |   | Güven Düzeyi             |
|---|--------------------------|
| a. Test sırasında Yasemin için <b>çevreyi güvenli hale getirmedeki</b> becerinize ne kadar güveniyorsunuz?                      | <input type="checkbox"/> |
| b. Test sırasında Yasemin'e <b>yardım etmeleri için akranlarını görevlendirme</b> becerinize kendinize ne kadar güveniyorsunuz? | <input type="checkbox"/> |
| c. Test sırasında <b>testin gerekliliklerini Yasemin'e göre uyarlayabilme</b> becerinize ne kadar güveniyorsunuz?               | <input type="checkbox"/> |

**Sorular d-f:** Yasemin'in de dahil olduğu 30 kişilik 9.sınıf beden eğitimi dersinizde voleybol, basketbol, futbol gibi takım sporları çalışması yapıyorsunuz. Çalışmanın ilk haftasındasınız ve ilgili sporun temel becerilerini öğretiyorsunuz (örneğin; Manşet, set ve voleybolda servis).

- |   | Güven Düzeyi             |
|---|--------------------------|
| d. Spor becerilerini öğretirken Yasemin'e <b>yardımcı olacak yönergeleri uyarlayabilme</b> becerinize ne kadar güveniyorsunuz?              | <input type="checkbox"/> |
| e. Sporun temel becerilerini öğretirken Yasemin'e <b>yardım etmeleri için akranlarını görevlendirme</b> becerinize ne kadar güveniyorsunuz? | <input type="checkbox"/> |
| f. Sporun temel becerilerini öğretirken, Yasemin'e <b>yardımcı olmak için ekipmanı uyarlama becerinize</b> ne kadar güveniyorsunuz?         | <input type="checkbox"/> |

**Sorular g-i:** Yasemin'in de dahil olduğu 30 kişilik 9.sınıf Beden Eğitimi dersinizde voleybol, basketbol veya futbol gibi takım sporları çalışması yapıyorsunuz. Çalışmanın son haftasındasınız ve şimdi öğrencilerinizin gerçek bir maç yapmalarını sağlıyorsunuz.

- |  | Güven Düzeyi             |
|--|--------------------------|
| g. Maç sırasında Yasemin için <b>çevreyi güvenli hale getirmedeki</b> becerinize ne kadar güveniyorsunuz?            | <input type="checkbox"/> |
| h. Maç sırasında Yasemin'e <b>yardım etmeleri için akranlarını görevlendirme</b> becerinize ne kadar güveniyorsunuz? | <input type="checkbox"/> |
| i. Yasemin için <b>maçın kurallarını uyarlayabilme</b> becerinize ne kadar güveniyorsunuz?                           | <input type="checkbox"/> |

## EK-6. BESÖY-TR Kapsam Geçerlik Formu

### BESÖY-TR Kapsam Geçerliği İnceleme Formu (Örnek Maddeler)

Sayın uzman, ölçeğin kapsam geçerliğinin incelenmesi amacıyla oluşturulmuş formda, maddelere ilişkin uygun ifadeyi işaretleyip (X) ve gerekirse önerinizi sunarak sağlayacağımız katkı için şimdiden teşekkür ederiz.

*Kısaltmalar:*

ZY: Zihinsel yetersizlik alt ölçeği, BY: Bedensel yetersizlik alt ölçeği, GY: Görme yetersizliği alt ölçeği

U: Uygun, D: Uygun ama düzeltme gerekir, UD: Uygun değil

No	Madde	Derecelendirme			Düzeltilme Önerileri ya da Görüşler
		U	D	UD	
ZY-a	Test boyunca Onur'un dikkatini sürdürmesini sağlama konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?				
ZY-c	Test sırasında Onur'a yardım etmeleri için akranlarına görev verme beceriniz açısından kendinize ne kadar güveniyorsunuz?				
ZY-e	Sporun temel becerilerini öğretirken Onur'un öğretim süresince dikkatini sürdürmesini sağlamada kendinize ne kadar güveniyorsunuz?				
BY-b	Cem için testi uyarlayabilme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?				
BY-d	Test sırasında Cem için çevreyi güvenli hale getirmedeki becerinize ne kadar güveniyorsunuz?				
BY-f	Sporun temel becerilerini öğretirken Cem için çevreyi güvenli hale getirmedeki becerinize ne kadar güveniyorsunuz?				
GY-c	Test sırasında testin gerekliliklerini Yasemin'e göre uyarlayabilme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?				
GY-f	Sporun temel becerilerini öğretirken, Yasemin'e yardımcı olmak için ekipmanı uyarlama becerinize ne kadar güveniyorsunuz?				
GY-i	Yasemin için maçın kurallarını uyarlayabilme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?				



## EK-7. Bilgilendirilmiş gönüllü olur formu

### LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ!

Bilimsel araştırma amaçlı ve detayları aşağıda yer alan bir çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın ne amaçla yapılmak istendiğini tam olarak anlamanız ve kararınızı, araştırma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra özgürce vermeniz gerekmektedir. Bu bilgilendirme formu söz konusu araştırmayı ayrıntılı olarak tanıtmak amacıyla size özel olarak hazırlanmıştır. Lütfen bu formu dikkatlice okuyunuz. Araştırma ile ilgili olarak bu formda belirtildiği halde anlayamadığınız ya da belirtilmediğini fark ettiğiniz noktalar olursa araştırmacıya sorunuz ve sorularınıza açık yanıtlar isteyiniz. Bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım **gönüllülük** esasına dayalıdır. Araştırma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra, kararınızı özgürce verebileniz ve düşünmeniz için formu imzalamadan önce araştırmacı size zaman tanıyacaktır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde formu imzalayınız.

### 1.ARAŞTIRMANIN ADI

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

### 2.KATILIMCI SAYISI

Bu araştırmada yer alması öngörülen toplam katılımcı sayısı *300'dür*

### 3.ARAŞTIRMAYA KATILIM SÜRESİ

Bu araştırmada yer almanız için öngörülen tahmini süre 20 dakikadır.

### 4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; yurtdışında geliştirilmiş olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanıp, ülkemiz için geçerli ve güvenilir bir ölçek haline getirilmesidir.

### 5. ARAŞTIRMAYA KATILMA ve ÇIKARILMA KOŞULLARI

Bu araştırmaya dahil edilebilmek için sahip olmanız gereken koşullar şu şekildedir;

1. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmeni olmak
2. Üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği/eğitimi/bilimleri bölümlerinde 4. sınıflarında öğrenim görüyor olmak.
3. İlk iki madde dışındaki okul türleri ve branşları ile üniversitelerin diğer bölümleri ve 1., 2. ve 3.sınıf düzeyindeki öğrenciler araştırma dışında bırakılacaktır.

Araştırma dışı bırakılmanız durumunda da sizinle ilgili veriler bilimsel amaçla kullanabilir.

### 6.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada size uygulanacak veya sizin yapmanız gereken işlemler şu şekildedir;

Araştırmada sizden Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği'ni doldurmanız istenmektedir.

Bu ölçek, zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik, görme yetersizliği ve demografik bilgilerden oluşmaktadır. Zihinsel yetersizlik bölümünde, bu yetersizliğe sahip bir birey size tanıtılacak ve bu birey için devamında sorulan toplam 11 soruya 1-5 (Hiç güvenmiyorum-Kesinlikle güveniyorum) arasında yanıt vermeniz istenecektir. Bedensel yetersizlik bölümünde, bu yetersizliğe sahip bir birey size tanıtılacak ve bu birey için devamında sorulan toplam 12 soruya 1-5 (Hiç güvenmiyorum-

## **EK-7. (Devamı)**

Kesinlikle güveniyorum) arasında yanıt vermeniz istenecektir. Görme yetersizliği bölümünde, bu yetersizliğe sahip bir birey size tanıtılacak ve bu birey için devamında sorulan toplam 11 soruya 1-5 (Hiç güvenmiyorum-Kesinlikle güveniyorum) arasında yanıt vermeniz istenecektir. Ölçeğin son bölümünde ise sizden doğum yılı, cinsiyet, özel gereksinimli bireylerle çalışma ve deneyim durumunuz, uyarlanmış beden eğitimi ile ilgili ders almış olma durumunuz, sınıf ya da mezuniyet durumunuza cevap vermeniz istenecektir. Ölçeğin hiçbir bölümünde sizi tanımlayan bir bilgi bulunmamaktadır.

### **7.KATILIMCININ SORUMLULUKLARI**

Katılımcının araştırmada herhangi bir sorumluluğu bulunmamaktadır.

### **8.OLASI RİSKLER**

Araştırmaya katılımınızda herhangi bir risk bulunmamaktadır.

### **9.ARAŞTIRMAYA KATILIMIN OLASI YARARLARI**

Özel gereksinimli bireylere verilecek beden eğitimi ve spor ile ilgili eğitimlerde, öğretmenlerin yeterli düzeylerini belirleyebilecek bir ölçeğin Türkçe'ye kazandırılmasından dolayı araştırmanın sonuçlarının, gelecek araştırmalar ve öğretmen eğitimlerine yararlı olması beklenmektedir.

### **10.GİDERLERİN KARŞILANMASI ve ÖDEMELER**

Bu araştırmaya katılmanız için veya araştırmadan kaynaklanabilecek giderler için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Bu araştırmaya katılmanızla, araştırma ile ilgili çıkabilecek zorunlu masraflar tarafımızdan karşılanacaktır. Bunun dışında size veya yasal temsilcilerinize herhangi bir maddi katkı sağlanmayacaktır.

### **11.BİLGİLERİN GİZLİLİĞİ**

Araştırma süresince elde edilen sizinle ilgili bilgiler size özel bir kod numarası ile kaydedilecektir. Size ait her türlü bilgi gizli tutulacaktır. Araştırmanın sonuçları yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma yayınlansa bile kimlik bilgileriniz verilmeyecektir. Ancak, gerektiğinde araştırmanın izleyicileri, etik kurullar ve resmi makamlar bilgilerinize ulaşabilecektir. Siz de istediğinizde kendinize ait bilgilere ulaşabileceksiniz.

### **12.ARAŞTIRMAYI DESTEKLEYEN KURUM veya KURULUŞ**

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş bulunmamaktadır.

### **13. ARAŞTIRMAYA KATILMAYI REDDETME veya AYRILMA DURUMU**

Bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından çıkarılmanız durumunda da, sizle ilgili veriler bilimsel amaçla kullanılabilir.

### **14. ARAŞTIRMAYA KATILMA ONAYI**

Yukarıda detayları yazılı olan ve tarafıma anlatılan bu araştırmada yer almak için araştırmacı Sayın ..... tarafından "katılımcı" olarak davet edildim. Aklıma gelen tüm soruları araştırmacıya sordum, yazılı ve sözlü olarak bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim (Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağına bilincindeyim). Araştırmaya katılmayı isteyip istemediğime karar vermem için bana yeterli zaman tanıdı. Araştırma sonuçlarının eğitim ve

**EK-7. (Devamı)**

bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bana gerekli güvence verildi. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Bu koşullar altında, bana ait bilgilerin gözden geçirilmesi, transfer edilmesi ve işlenmesi konusunda araştırma yürütücüsüne yetki veriyor ve söz konusu araştırmaya ilişkin bana yapılan katılım davetini hiçbir zorlama ve baskı olmaksızın büyük bir gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. Bu formu imzalamakla yasaların bana sağladığı hakları kaybetmeyeceğimi biliyorum.

Bu formun imzalı ve tarihli bir kopyası bana verildi.

GÖNÜLLÜ		İMZASI
ADI SOYADI		
ADRES		
TELEFON		
TARİH		

ARAŞTIRMACI		İMZASI
ADI SOYADI		
GÖREVİ		
ADRES		
TELEFON		
TARİH		